

PRATIQUES ET EXPÉRIENCES POUR
UNE ORGANISATION APPRENANTE

Le pair à pair

Principes et outils de
l'apprentissage coopératif
dans les organisations
de solidarité.



LES COLLECTIONS DU F3E

REPÈRES SUR



Le pair à pair

REMERCIEMENTS

Remerciement aux contributeurs et contributrices :

- Pour Plan International France :** Rosemonde Houssou, Charlotte de Poncins, Muriel Barbary
- Pour le Secours Catholique-Caritas France :** Egle Bonan, Aurore Faivre
- Pour le Secours populaire français :** H  l  na Brizard, Marine Samson
- Pour Fert :** Amandine Schlur (2019)
- Pour le F3E :** Armelle Barré, Claire de Rasilly, Paul Daulny, Angeles Estrada, Santiago Hidalgo Sanchez, Lilian Pioch, Rodrigue Olavarria Tapia
- Pour Frères des Hommes :** Audrey Noury (2019)
- Pour Batik International :** Pauline de la Cruz (2019)
- Pour Action contre la faim :** Aymeric Fuseau (2019)

Avec le soutien de :



RÉDACTION DE L'OUVRAGE Stéphane Boulc'h (www.southresearch.be), avec le concours du groupe de travail
COORDINATION DE LA PUBLICATION Rodrigue Olavarria Tapia et Santiago Hidalgo Sanchez (F3E)
ANIMATION DU GROUPE DE TRAVAIL Joaquim Frager (2019-2021) Santiago Hidalgo Sanchez et Rodrigue Olavarria Tapia

MEMBRES DU GROUPE DE TRAVAIL (2021-22) Charlotte de Poncins, Egl�� Bonan, H��l��na Brizard, Marine Samson, Santiago Hidalgo Sanchez, Rodrigue Olavarria Tapia et Rosemonde Houssou
CONCEPTION GRAPHIQUE ET MISE EN PAGE Vincent Fisson (legrandfrisson.com)
RELECTURE Marie Agnès Ollier (La Voie de la Plume)
NUMÉRO ISBN : 978-2-491388-05-8

PRÉFACE



Les enjeux auxquels sont confrontés les acteurs et actrices de la solidarité sont nombreux et en pleine mutation. Les changements s'intensifient dans une époque marquée par des logiques concurrentielles grandissantes et des enjeux de pouvoir exacerbés. De nombreuses associations et collectivités ont fait le pari de la coopération, de l'échange, de la mutualisation et de la production collective, positionnant la connaissance comme un bien commun.

Le réseau F3E affiche au cœur de son document d'orientation stratégique (2017-2025) l'objectif de devenir « *un réseau apprenant au service de ses membres* ». Pour y parvenir, il a décidé d'explorer et d'approfondir l'apprentissage entre pairs au sein de ses activités. Le F3E considère les acteurs et les actrices ainsi que leurs expériences comme des richesses de l'action transformative. Par conséquent, devenir membre du réseau implique d'adhérer à la charte commune qui formalise le partage de valeurs nécessaire à une dynamique de réseau, dans une logique de partage, d'apprentissage et d'expérimentation de l'action. Pour le réseau F3E, la conciliation de l'apprentissage coopératif et de l'outillage méthodologique constitue une modalité d'intervention pour un meilleur impact et des actions de qualité durables.

La constitution d'un réseau ou d'une organisation apprenante se nourrit de la diversité des membres qui les compose. Cette diversité est encouragée par le F3E en impulsant la mise en commun des savoirs particuliers afin de créer des savoirs collectifs. Il s'agit de créer des espaces collaboratifs en recherchant un équilibre entre les savoir-faire et les approches méthodologiques tout en respectant les particularités de chaque organisation, sans chercher à uniformiser les pratiques mais au contraire à s'enrichir de chacun et de chacune, entre pairs.

Avec cette publication, le F3E souhaite contribuer au développement d'une réflexion collective et continue autour de la (re)connaissance respective, des complémentarités entre membres et leurs contributions à la dynamique d'apprentissage du réseau.

Nous vous invitons à entrer dans la spirale de l'apprentissage entre pairs.

Bonne lecture.

Charlotte de Poncins
Co-Présidente du F3E
Membre du groupe de travail
sur le pair à pair

SOMMAIRE

Préface	7
Sommaire	8
Introduction	13
01 QU'EST-CE QUE L'APPRENTISSAGE ENTRE PAIRS ?	14
Les approches par les pairs	16
Les pairs	16
L'apprentissage entre pairs	16
Les rôles des pairs	17
L'apprentissage organisationnel (AO)	17
La gestion des connaissances ou le <i>Knowledge management</i> (KM)	18
L'organisation apprenante (OA)	18
Le réseau apprenant	18
L'intelligence collective	19
La gouvernance partagée	19
La sociocratie ou gouvernance dynamique	20
La création de connaissance	20
Le modèle SECI	21
Les 4 types de contextes de pratiques	21
La spirale de la création de connaissance	23
02 POURQUOI S'INTÉRESSER À L'APPRENTISSAGE ENTRE PAIRS ?	24
Une nécessité stratégique	26
L'influence des objectifs du développement durable (ODD) et de l'Agenda 2030	26
S'approprier l'apprentissage entre pairs	27
03 POURQUOI RENFORCER L'APPRENTISSAGE ENTRE PAIRS ?	28
Intérêt du pair à pair pour les activités d'apprentissage	30
Intérêt du pair à pair pour la vie d'un réseau ou d'un collectif	30
L'apprentissage entre pairs permet de consolider la dynamique collective	30
L'apprentissage entre pairs permet de consolider le positionnement institutionnel	30
Apprentissage entre pairs et suivi-évaluation	31
Apprentissage entre pairs et capitalisation	32

04 COMMENT ANALYSER LES PRATIQUES D'APPRENTISSAGE ENTRE PAIRS ET IDENTIFIER LES MOYENS DE LES DÉVELOPPER ?	34
L'analyse des pratiques d'apprentissage par l'expérience et dimensions de l'organisation apprenante	36
La matrice de nomenclature	38
La matrice de caractérisation	39
La cartographie des flux	40
La cartographie des acteur·trice·s de connaissance	41
05 COMMENT METTRE EN ŒUVRE L'APPRENTISSAGE ENTRE PAIRS ?	44
Positionner l'apprentissage entre pairs comme un objectif stratégique	46
Mettre en place des mécanismes de suivi et d'évaluation appropriés	47
Gérer la diversité et maintenir la reconnaissance entre pairs	50
Les compétences requises et la distribution des rôles dans une organisation apprenante	51
Le renforcement des compétences requises	52
L'accompagnement et la coordination	52
Termes et modalités des échanges entre pairs	53
Les modèles économiques du pair à pair	54
06 FICHES PRATIQUES	56
FICHE 1 : L'expérimentation sur les AOC : l'apprentissage collaboratif entre gouvernance partagée, capitalisation et essaimage des savoirs. Secours Catholique-Caritas France (SCCF).	58
Description/historique	58
L'expérimentation comme moyen et source d'apprentissage	59
La gouvernance partagée entre pairs pour organiser l'apprentissage	59
L'apprentissage par la formation	61
La capitalisation au fil de l'eau	62
Les interactions	62
Points d'attention	64
FICHE 2 : Les échanges entre pairs : animer un projet d'Ecsi et diffuser la démarche dans un réseau bénévole décentralisé. Secours populaire français.	66
Description/historique	66
Les échanges entre pairs à l'échelle nationale	67
Les échanges entre pairs au niveau des départements	69
Points d'attention	70

SOMMAIRE

06 FICHES PRATIQUES

FICHE 3 : L'apport des comités consultatifs des filles et des clubs de champion-ne-s de changement dans les programmes de Plan International au Bénin.	72
Description/historique	72
Plan pour les filles	72
Des modèles pour leurs pairs	73
Les champion-ne-s en action	73
Le transfert du pouvoir d'agir	74
Points d'attention	75
 FICHE 4 : Le programme TransFert	 76
Description/historique	76
Points d'attention	76
Autres enseignements et perspectives pour l'étude	77
 FICHE 5 : Le pair à pair, ingrédient du parcours d'apprentissage du F3E	 80
Description/historique	80
Le pair à pair explicité	80
Le dispositif d'accompagnement des études et le pair à pair	82
Les formations F3E et le pair à pair	82
Les communautés de pratiques F3E et le pair à pair	83
Points d'attention	84
 FICHE 6 : Les accompagnements mutuels entre Batik et Frères des Hommes France	 86
Description/historique	86
Points d'attention	86
Autres enseignements et perspectives pour le pair à pair	87
 FICHE 7 : Action contre la faim (ACF) et les communautés de pratiques	 88
Description/historique	88
Points d'attention	88
Autres enseignements et perspectives pour le pair à pair	89
 FICHE 8 : L'apprentissage par les pairs au sein de Cités et Gouvernements locaux unis (CGLU)	 90
Description/historique	90
Points d'attention	90
Autres enseignements et perspectives pour l'étude	91

07 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

92





INTRODUCTION

L'amélioration continue de l'action se base sur les capacités individuelles et collectives à prendre du recul et à analyser les effets et les impacts produits. La finalité étant de réinvestir les apprentissages dans l'action.

Or, comment apprennent les personnes au sein d'une organisation ou d'un réseau ? Quels chemins suivre pour renforcer la capacité d'adaptation des individus et des organisations ? Comment contribuer au changement en se basant sur les apprentissages issus de l'expérience individuelle puis collective ? Quel rôle joue l'individu dans la spirale de l'apprentissage au sein de chaque organisation, réseau, territoire... ? Quels moyens techniques mettre en place pour faciliter cet apprentissage ? Est-il possible d'organiser, de schématiser, de structurer les formes de produire et de réinvestir cet apprentissage ?

L'apprentissage est au cœur de l'action du réseau F3E, et la place et la dynamique de ses membres forment la matière première pour la création de nouvelles connaissances. Afin d'y parvenir, le F3E a intégré dans ses nombreuses démarches des techniques d'animation inspirées du pair à pair. Il était, par conséquent, important de consacrer un numéro de Repères sur à la question de l'apprentissage entre pairs.

Dans la continuité de la ligne rédactionnelle définie pour cette collection, cette publication est conçue à la fois pour les non initié-e-s et les lecteur-trice-s plus aguerri-e-s. La plupart des concepts et approches du pair à pair sont encore très vivaces, discutés, voire controversés. Nous ne souhaitons pas entrer dans ces débats dans le cadre de cette publication. Il sera sans doute bénéfique que le secteur s'empare de ces questions, mais avant d'aller plus loin, il importe de présenter une matière accessible en anticipant les besoins spécifiques des membres du F3E.

Si des références bibliographiques offrent la possibilité d'approfondir les notions abordées dans ces pages, nous nous efforçons ici de livrer les informations les plus vulgarisées possible et confrontées aux réalités et problématiques des acteur-trice-s.

Afin de conforter et vérifier ce principe, un groupe de travail sur le pair à pair a été constitué avec des membres du CA ainsi que des personnes-ressources issues d'organisations membres, de leurs partenaires et de l'équipe du F3E. La coordination de ce groupe a été assurée par l'équipe F3E. Stéphan Boulc'h, consultant externe, a été chargé de rédiger cette publication et d'accompagner la production des fiches pratiques.

La traduction des principes, processus, contenus et fiches pratiques en éléments graphiques et visuels est assurée par Vincent Fisson, consultant spécialisé en illustration et graphisation, avec le concours du groupe de travail.

Ce Repères sur le pair à pair se décline en six parties :

- 1. –La première s'emploie à définir les notions de base nécessaires pour aborder l'apprentissage entre pairs ;**
- 2. 3. –La deuxième et la troisième entendent extrapoler les diverses implications de l'apprentissage entre pairs pour une organisation de solidarité internationale dans le contexte institutionnel et politique du développement ;**
- 4. –La quatrième propose des outils et des éléments méthodologiques pour appréhender et faire le point sur le pair à pair au sein de son organisation ;**
- 5. –La cinquième envisage les points clés de la conception et de la mise en œuvre de l'apprentissage entre pairs ;**
- 6. –La sixième présente des fiches illustratives et analytiques de pratiques de membres du réseau.**

Le groupe de travail pair à pair F3E



QU'EST-CE QUE L'APPRENTISSAGE ENTRE PAIRS ?

L'apprentissage entre pairs est une matière très souvent abordée de façon implicite et empirique par ses usagers. Dès lors qu'il s'agit de se donner les moyens de la comprendre et de la maîtriser davantage, il est inévitable d'être confronté à une

panoplie de concepts spécifiques dont la manipulation peut s'avérer difficile. Aussi, avant d'entrer dans le vif du sujet et même si nous efforcerons de rester aussi simples et concrets que possible, nous vous proposons d'expliquer les notions de base nécessaires¹.

01

¹ Sauf exception, les définitions présentées dans cette section ne sont pas immédiatement liées à une source spécifique. Elles sont le plus souvent un amalgame critique de plusieurs références. Aussi, plutôt que de renvoyer systématiquement à des notes en bas de page, nous préférons présenter à la fin de la publication une bibliographie sélective.

1. QU'EST-CE QUE L'APPRENTISSAGE ENTRE PAIRS ?

Les approches par les pairs

Les approches par les pairs font depuis longtemps partie de notre palette de travail dans tous les domaines et à toutes les échelles d'intervention.

Ce sont des **formes d'intervention sociale** englobant des stratégies, des pratiques et des outils très divers. Elles sont très répandues dans de nombreux secteurs d'activité et champs d'intervention : éducation, apprentissage, ressources humaines, développement organisationnel, santé, culture, création, insertion sociale, développement, solidarité internationale, etc.

On parle d'approche par les pairs quand les **dynamiques relationnelles** au sein d'un groupe sont **formalisées** de manière à octroyer **aux pairs** (des semblables) des **rôles d'intervention précis** et de les développer.

Les approches par les pairs peuvent être mises à profit de multiples façons, mais toutes impliquent *de facto* une **relation d'apprentissage plus ou moins développée**. Elles induisent un renforcement de capacités, la mise en commun ou en complémentarité de ressources, les transferts et la cocréation de connaissance, etc.

Les pairs

La notion de pair est une **notion dynamique dépendante de la relation** entretenue entre individus. Elle suppose la reconnaissance d'une ressemblance entre individus. Cette **ressemblance entre pairs** peut s'exprimer de diverses manières, à travers des fonctions, des statuts, des rôles, des positions et des valeurs similaires.

² D'ailleurs, la symétrie, même si elle est admise ou recherchée entre pairs, peut être tronquée par les rapports de domination préexistant au sein d'un groupe, d'une organisation ou d'une société.

Cela ne signifie pas forcément qu'il existe une équivalence ou une symétrie entre pairs².

La ressemblance et le fait d'évoluer dans des **cadres sociaux** donnés ne suffisent pas non plus à créer la parité. Encore faut-il reconnaître l'autre en tant que pair, ce qui est d'ailleurs un enjeu très important que nous abordons en détail par la suite.

Les pairs sont un **groupe de personnes vivant/travaillant ensemble, partageant des idées, des comportements, des valeurs, poursuivant des objectifs/intérêts communs, compatibles ou interdépendants. Ils se reconnaissent mutuellement** en cela et se considèrent comme faisant **communauté**.

L'apprentissage entre pairs

L'apprentissage entre pairs est une **forme d'apprentissage coopératif ou collaboratif**³ – c'est-à-dire qui repose sur l'interaction entre personnes –, ou **organisationnel** fondée sur la ressemblance et la reconnaissance entre les participant-e-s. Elle postule que tous et toutes sont détenteur-trice-s de savoirs et que chacun-e peut être **à la fois, ou à tour de rôle, transmetteur de connaissances et apprenant-e**.

Une dynamique d'apprentissage entre pairs met l'accent sur la **réciprocité** de l'échange. Chacun trouve un terrain d'apprentissage dans l'échange ; **l'échange lui-même est porteur d'apprentissage**.

Les pairs n'étant pas des clones (ils participent avec des histoires, des bagages, des compétences, des sensibilités et des intérêts différents), **l'échange n'est pas forcément équitable, équivalent ou simultané (et ne doit pas forcément l'être) ; de même, la contrepartie n'est pas toujours instantanée ou directe**.

sibilités et des intérêts différents), **l'échange n'est pas forcément équitable, équivalent ou simultané (et ne doit pas forcément l'être) ; de même, la contrepartie n'est pas toujours instantanée ou directe**.

Renforcer un pair (et le collectif des pairs), c'est renforcer le dispositif d'apprentissage entre pairs et donc, aussi, se **renforcer soi-même** (augmenter ses capacités et opportunités d'apprentissage).

Enfin, les pairs ne sont pas toujours censés partager ou être du même avis. La diversité et les divergences enrichissent les échanges et, donc, l'apprentissage. De ce fait, l'apprentissage entre pairs est un moyen efficace dans un environnement de travail constitué par différents types d'organisations.

Les rôles des pairs

Dans l'éducation (populaire ou non, formelle ou non), le travail de sensibilisation, d'accompagnement et la prévention de rue ou de proximité, le pair désigne le/la représentant-e d'un groupe de bénéficiaires ou un-e semblable de ce groupe, auquel/à laquelle est confié un rôle de **vecteur d'influence**.

Une démarche d'apprentissage entre pairs peut recourir à ce procédé, mais il s'agira d'un mode d'intervention parmi d'autres, constant, récurrent ou ponctuel, éventuellement intégré dans un mécanisme plus global mobilisant l'influence de tous.

Dans un tel dispositif, les pairs peuvent être ensemble ou à tour de rôle :

- **source d'information** (crédibilisée par sa ressemblance et/ou sa proximité) ;
- éducateur-trice ;
- **ressource sociale** (qui apporte un soutien, un coach, un mentorat, un-e tuteur-trice...) ;
- **relais** (entre les autres pairs, entre groupes et individus, entre groupes, communautés, sensibilités, milieux, etc., qui assure la circulation ou la traduction)

³ Nous utiliserons ces termes comme des synonymes parce que les distinguer ne nous semble pas suffisamment pertinent ici. Cela dit, la littérature va parfois faire une différence car ils renvoient à des modes d'organisation du travail et à des comportements pouvant varier. Selon Dalale Belhout, « le travail coopératif serait davantage axé sur la division des tâches, même si tout le monde travaille sur un même sujet. Le travail collaboratif comprend, par définition, davantage de "collaboration" sans division formelle des tâches. ». Pour des précisions, consulter son article : « Quelle différence entre travail coopératif et travail collaboratif ? », janvier 2020, (<https://www.digitalrecruiters.com/blog/quelle-difference-entre-travail-cooperatif-et-travail-collaboratif>).

⁴ Un jeu sérieux (*serious game*) est une activité qui présente une situation artificielle dans laquelle un ou plusieurs joueurs, mis en position de conflit avec d'autres joueurs ou tous ensemble contre d'autres forces, sont régis par des règles qui structurent leurs actions en vue d'un but déterminé (gagner, être victorieux ou prendre sa revanche contre un adversaire). Le jeu sérieux possède les caractéristiques d'un jeu mais est présenté sous un format numérique et vidéo. Pour qu'il soit « sérieux », le jeu vidéo doit viser à transmettre un message, qu'il soit pédagogique, informatif ou marketing, en reprenant les codes des jeux vidéo classiques. Lorsqu'il est utilisé dans le cadre d'un module d'enseignement donné pour effectuer une révision, pour appliquer le contenu du cours ou pour présenter un nouveau concept qui fera plus tard l'objet d'une discussion en classe, il devient un jeu sérieux éducatif. (https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/letableau_v4_n5_2015.pdf).



tion d'informations, de savoirs, d'attitudes, d'opinions, de valeurs, etc.) ;

- **interpellateur-trice** (qui questionne ses semblables, les représentations sociales, etc.).

Une infinité de combinaisons est possible tant que la **réciprocité et la reconnaissance mutuelle** restent les principes de base. Ces rôles peuvent être déployés lors d'ateliers et peuvent constituer la base d'un jeu sérieux⁴, d'une formation ou d'une rencontre plus large. Le tout est de s'essayer à les concevoir et à les animer dans un esprit d'apprentissage coopératif et/ou organisationnel.

L'apprentissage organisationnel (AO)

L'AO est un **phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences** combinant des processus d'apprentissage individuels et collectifs (parmi lesquels l'apprentissage entre pairs) en vue d'une transformation continue du comportement organisationnel afin de mieux répondre à des besoins donnés de l'organisation.

L'AO contribue à **renforcer la capacité d'adaptation** aux changements de l'organisation et à la situer dans le rayon de **l'innovation sociale**. Cette démarche, lorsqu'elle est intégrée au fonctionnement de l'organisation, permet de devenir une organisation dite « apprenante ».



La gestion des connaissances ou le *Knowledge management* (KM)

Le KM est un des processus mobilisables par l'organisation apprenante pouvant intégrer ou compléter l'apprentissage entre pairs. Il permet d'acquérir, de synthétiser, de stocker, d'approprier et d'utiliser les connaissances nécessaires à une organisation.

Un dispositif de KM combine des dispositions techniques (serveurs, bases de données, systèmes d'apprentissage en ligne – *Learning Management Systems* –, systèmes de classification, répertoires, supports médiatiques divers, métavers, etc.) mais également organisationnelles (procédures, mandats, référentiels, etc.) et culturelles (charte, valeurs, principes, vision, mission, etc.).

Il ne s'agit pas seulement de trouver des solutions à des besoins ou à des exigences de bailleurs de fonds, mais aussi et surtout de créer **une culture du partage, une qualité de relation et de communication propice à la création et au développement des connaissances**.

Il n'y a pas de projet de 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'échange pour promouvoir et enrichir ses connaissances internes en les mettant en relation avec les autres organisations et, d'une façon plus générale, le contexte).

L'organisation apprenante (OA)

Les définitions de l'organisation apprenante sont nombreuses et variées. Certaines théories affirment d'ailleurs que, si définition il doit y avoir, il est préférable qu'elle émerge d'une réflexion propre de l'organisation concernée, sur la base de son expérience et de ses aspirations spécifiques.

Simplement dit, une organisation apprenante est une organisation qui :

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

Une organisation apprenante facilite l'accès à l'information, le dialogue et la mise en débat ainsi que la valorisation des réflexions et expériences de ses membres. En somme, elle crée de la connaissance en son sein.

Pour une organisation apprenante, le capital connaissance constitue un bien commun, une richesse collective, partageable, alimentée et gérée de forme coopérative. Des règles sont établies ainsi que les responsabilités devant assurer son bon fonctionnement.

L'OA est à la fois partenaire, autrice et bénéficiaire de l'apprentissage.

Le réseau apprenant

Il est aussi admis **qu'un réseau d'organisations offre potentiellement plus d'espaces et d'opportunités favorables** à la création de connaissance et, donc, à l'apprentissage. Cette dimension est renforcée lorsque les organisations sont de natures et de tailles différentes, comme dans les réseaux multiacteurs, multi-pays ou des programmes à grande échelle territoriale, entre autres.

Pour fonctionner en mode organisation apprenante, il est important de développer ou de participer à des **réseaux apprenants**. Ces réseaux peuvent être internes ou externes aux organisations, formels ou informels.

Afin que l'alchimie de l'apprentissage puisse opérer, le réseau se dote des moyens pour être animé. Cela implique, comme pour les organisations apprenantes, de disposer de moyens, en commençant par une équipe bien définie et préparée techniquement pour coordonner, faciliter, capitaliser et infuser les apprentissages produits par le réseau.

Les réseaux apprenants sont aussi le terreau pour des analyses transversales sur les grands thèmes qui préoccupent ou motivent un secteur donné. Ils permettent de comparer les pratiques, de les croiser et de produire de nouvelles connaissances axées sur le savoir-faire des contributeur·rice·s.

Dans une perspective d'accompagnement au changement, le réseau apprenant est un levier puissant pour renforcer le pouvoir d'agir des organisations membres, dans la mesure où les recherches-actions, les capitalisations, les productions des savoirs, entre autres, vont montrer aux partenaires institutionnels que les membres du réseau sont porteurs de changements tangibles.

Un réseau apprenant permet de décroïsonner et de limiter l'influence d'un management trop hiérarchique. Il introduit un fonctionnement plus **transversal** et permet d'impliquer les « salarié·e·s », bénévoles, partenaires ou membres d'équipes dans la résolution de problèmes complexes.

C'est un **espace, au sein d'une organisation**, assigné à une mission délimitée. C'est un moyen, un outil, un cadre de réflexion et de travail⁵.

L'intelligence collective

L'intelligence collective est une notion couramment associée à l'apprentissage organisationnel. L'apprentissage entre pairs utilise l'intelligence collective. On peut aussi considérer qu'il la produit.

C'est **un système** qui, en interaction avec son contexte, **met à profit les intelligences individuelles des membres d'un groupe et les interactions entre eux**. Elle se développe par apprentissage en petits groupes. Son émergence demande du temps, car les membres doivent **apprendre à se connaître, à penser et à agir ensemble, à confronter leurs représentations et leurs intérêts** (ce qui suppose une attention à la gestion des conflits et la connaissance située⁶ des participant·e·s).

L'intelligence collective est aussi une **capacité renforçant l'aptitude du groupe** à appréhender des si-

tuations complexes (peu ou moins accessibles à une intelligence individuelle) et y apporter des réponses (a priori de meilleure qualité), **prendre des décisions adaptées, créer des connaissances, selon un processus en constante évolution**.

La gouvernance partagée

Au sein d'une organisation apprenante et, *a fortiori*, dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage entre pairs, la question de la valorisation et de la légitimation des participants est importante. De même celle de **la gestion et de l'atténuation des rapports de pouvoir** pouvant influencer le cours d'une réflexion collective ou la tournure d'une décision.

Certaines organisations ont à cœur de prendre en charge ces problématiques en recourant à la gouvernance partagée. Par divers outils et méthodologies, cette approche permet de **réguler les relations entre participant·e·s** à un processus de réflexion collective, de **structurer le fonctionnement du groupe**, de manière à dépasser les conditionnements individualistes ou les rapports hiérarchiques, les compétitions de sensibilités et d'egos, pour créer une **relation d'équivalence entre individus** (par exemple, entre pairs) et faciliter l'instauration **d'une culture collaborative ou coopérative propice à l'intérêt général, au bien commun**.

La gouvernance partagée peut être instaurée dans le cadre d'un **processus d'analyse ou de prise de décision**, mais également être intégrée dans la gestion d'un projet ou pour conditionner de façon permanente la gouvernance d'une organisation.

Il n'existe pas de modèle idéal de gouvernance partagée, chaque organisation étant susceptible de concevoir et mettre en œuvre les dispositifs convenant le mieux à sa situation spécifique et au projet à réaliser. Parmi les nombreux outils et méthodes dont elle dispose pour ce faire, nous mettrons en avant **la gestion par consentement**, une pratique collective de prise de décision inspirée de la sociocratie, selon laquelle une décision est prise par consentement si aucune objection importante et argumentée ne lui est opposée.

⁵ Mais le terme n'est pas employé ici dans le sens promu par le F3E lorsqu'il entend s'affirmer comme « un réseau apprenant, national, d'acteur·trice·s français·e·s de la solidarité et de la coopération internationale engagé·e·s pour un changement social, juste et durable ». Cela dit, rien n'empêche le F3E de donner au terme une acception qui lui est propre.

⁶ Sur cette notion de connaissance située, se reporter au 6.5.

La sociocratie ou gouvernance dynamique

La sociocratie est un des modèles de gouvernance partagée les plus sollicités. La gouvernance y est assurée **par consentement**, ce qui suppose de l'interactivité dans les échanges, une information transparente et une communication non violente au sein d'un **cercle de concertation**. La dynamique participative que ce dernier permet d'instaurer prétend faire émerger, grâce à l'intelligence collective, plus de **créativité et d'innovation** ainsi que des prises de **décision concertées**.

La dynamique participative cultivée par la sociocratie repose sur trois règles de base :

- **Le mode circulaire**, qui systématise les tours de table. Chacun parle à tour de rôle et construit le raisonnement sur la base de ce qui a été dit avant lui.

- **La prise de décision par consentement**, qui impose qu'aucune objection ne puisse être formulée sans une objection raisonnable capable d'améliorer la proposition examinée ou de l'éliminer totalement. Une décision est considérée comme bonne et validée quand plus aucun·e participant·e, éventuellement dans un temps donné, n'est en mesure d'apporter d'objection valide⁷.

- **L'élection sans candidat**, appelée ainsi parce qu'elle n'exige pas l'établissement préalable d'une liste de candidatures. Le procédé est utilisé lorsqu'il s'agit d'élire un·e responsable, animateur·trice, secrétaire, porte-parole, etc., ou de faire un choix parmi des options possibles. Suivant les deux principes précédents, les participant·e·s font valoir et confrontent leurs préférences ou les options qu'il·elle·s entendent.

Plusieurs cercles de concertation peuvent être mis en place au sein d'une organisation. Ceux-ci peuvent éventuellement être « hiérarchisés ». Ainsi, par exemple, on aura pu veiller à mettre en place un ou plusieurs cercles chargés d'analyser les différents aspects d'une problématique, et un autre chargé de prendre des décisions sur la base des analyses préalables.

Dans une conception idéale, la littérature prévoit au moins trois groupes :

- **Le groupe d'amélioration** est constitué pour

étudier une situation problématique et faire une proposition au cercle de décision. Le groupe est ensuite dissous.

- **Le cercle de décision** est constitué de tous les membres décisionnaires concernés par la problématique traitée, éventuellement d'un panel plus large regroupant toutes les personnes d'un département, d'une unité de travail ou d'un projet/programme concernées par la décision à prendre (plus les représentants du groupe précédent) : il prend donc des décisions par consentement. Le cercle se réunit périodiquement. Il peut également mandater un groupe d'amélioration pour investir une nouvelle réflexion ou obtenir des éclairages supplémentaires.
- **Le comité de coordination** (aussi appelé comité de direction) est constitué des membres de l'encadrement exécutif. Il met en œuvre les décisions et se réunit régulièrement afin d'en assurer le suivi.

En vertu du principe du **double lien**, le ou les premiers groupes (d'amélioration) délèguent deux représentant·e·s pour participer au cercle de décision : le·la responsable hiérarchique (appelé·e le « premier lien ») et un « second lien », élu par le cercle au terme d'une **élection sans candidat**.

La création de connaissance

Apprendre, c'est créer de la connaissance et l'assimiler, ce qui revient fondamentalement à transmettre des savoir-faire/savoir-être, des informations et des opportunités, de se les approprier, de les faire évoluer, de les échanger et de les mettre à profit.

De nombreux modèles expliquent ce processus d'apprentissage dans les organisations. Un modèle en particulier s'est imposé il y a une trentaine d'années : **le modèle Seci**. Il a, bien entendu, été largement questionné et commenté ; il a évolué et s'est complexifié, mais ses fondamentaux demeurent une référence incontournable de la gestion des connaissances, en entreprise d'abord, puis dans d'autres types d'organisations, y compris celles issues de la société civile et non lucratives.

Sans entrer dans les détails, il nous paraît important de présenter les notions de base les plus importantes attachées au modèle Seci, car nous proposons plus loin plusieurs outils qui s'en inspirent directement, notamment pour aider à identifier et analyser les dispositifs d'apprentissage entre pairs.

Le modèle SECI

À partir de la fin des années 1980, les sociologues japonais I. Nonaka et H. Takeuchi ont développé une théorie du management de la connaissance qui aboutit, dans la décennie suivante, à la proposition du modèle « **Socialisation, Externalisation, Combinaison, Internalisation** » (Seci)⁸.

- Ce modèle Seci :
- considère que :
 - > l'apprentissage est un **processus collectif** ;
 - > la connaissance est créée par des individus (au sein du collectif) ;
 - établit une distinction entre deux types de connaissances :
 - > les connaissances tacites (implicites) : les connaissances non formalisées, voire difficiles à formaliser, présentes dans les esprits et les attitudes, de façon intuitive et culturelle, relatives à l'aptitude, aux talents, aux savoir-faire, aux savoir-être, aux croyances et aux modèles mentaux (70 à 80 % des connaissances d'une organisation sont tacites).
 - > les connaissances explicites : les connaissances capturées sur des supports et des modes de stockage, documentées, organisées et traitées (constituées aussi, en bonne partie, de connaissances tacites). Elles peuvent aussi se raconter, être verbalisées lors de travaux de groupes *ad hoc*⁹.

Les quatre types de contextes de pratiques

Le modèle Seci postule qu'au sein d'une organisation, la dynamique de création de connaissance comporte quatre types « de contextes de pratiques » :

- **la socialisation** : un individu acquiert des connaissances tacites en étant en contact direct avec d'autres personnes ou en se familiarisant avec les procédures et les divers référentiels en vigueur dans l'organisation.
- **L'externalisation** : les personnes expriment, éventuellement oralement, et formalisent les connais-

BA, CONTEXTES DE PRATIQUES

Nous parlons de « contextes de pratique » pour simplifier, car le terme originel est Ba, qui est la transcription latine d'un idéogramme japonais difficile à traduire. Parfois assimilé à « **communautés stratégiques de connaissance** », expression recoupant à la fois des usages, des espaces physiques, virtuels ou mentaux considérés comme favorables à la connaissance, le terme englobe aussi le fait qu'à chaque **Ba** correspondent des climats, des états d'esprit, des pratiques, des comportements propres. Chacun crée des ressources spécifiques¹², indispensables au processus de création de connaissance pour l'organisation¹³.

sances en exploitant des métaphores, en développant des histoires, en concevant des modèles, en recourant à des analogies. Ainsi, les connaissances tacites sont transformées en connaissances explicites.

- **La combinaison** : dès que la connaissance est explicitée, elle peut être modélisée et partagée sous une forme tangible. Les connaissances explicites sont donc ordonnées au moyen de langages de représentation des connaissances, d'outils et méthodes de structuration (ex. : sous forme de bases de données, manuels, procédures, référentiels, approches méthodologiques, cadres théorico-pratiques sur lesquels va se baser la reconstitution des savoirs¹⁰, etc.).

- **L'internalisation** : la connaissance explicite est (re)transformée en connaissance tacite par l'expérimentation, la mise en pratique¹¹.

⁷ Toutes les décisions ne doivent pas forcément être prises par consentement. C'est le cas, notamment, des décisions de gestion courante.

⁸ I. Nonaka, H. Takeuchi (1995), *The Knowledge-Creating Company*, University of Illinois.

⁹ Les échanges de récits permettent aux participant·e·s de situer leurs connaissances et pratiques par rapport à celles des autres.

¹⁰ En l'occurrence, les approches AOC, les approches basées sur les droits humains, les cibles et principes transversaux des ODD, la transversalité du genre, des questions environnementales et climatiques, etc.

¹¹ Ce qui suppose un travail d'infusion conscient et, au sein d'une organisation, pris en charge sciemment par les niveaux décisionnaires, avec une véritable volonté politique.

¹² Que la littérature qualifie d'« actifs de la connaissance ».

¹³ La littérature parle de "valeurs".

	Socialisation	Extériorisation	Combinaison	Intériorisation
Contextes de pratiques (BA)	Ba de création	Ba de formalisation	Ba d'assimilation	Ba de mise en pratique
Type de connaissance	Tacite	Le tacite est transformé en explicite	Explicite	L'explicite est transformé en tacite
Type de pratiques et approches	Partage d'émotions, de sentiments, modèles mentaux, habitudes... Démarche Individuelle et/ou en face à face, dans un esprit d'empathie de confiance, de respect, de curiosité (l'autre est un exemple)	Démarche collective par le dialogue, l'échange, la confrontation de points de vue et d'hypothèses, la création de consensus, de socles communs.	Démarche collective par laquelle les nouvelles connaissances explicitées sont combinées avec celles qui leur préexistent	L'action et l'expérimentation individuelle permettent la transformation du savoir et son intégration profonde dans l'organisation
Ressources créées	Nouvelles prises de conscience, aptitudes, sensibilités, savoir-faire, comportements...	Références, concepts, langages communs	Base de données, documentation, manuels, règlements, brevets, licences, labels, ...	Expériences pilotes, opérationnalisation des outils et références, nouvelles formes de comportements, d'organisations, de pratiques...

Tableau 1 : Matrice faisant le lien entre les modèles Seci et Ba.12

La spirale de la création de connaissance

Pour que ce processus de création de connaissance soit possible, une organisation apprenante doit s'efforcer d'agencer ces quatre types de contextes de pratiques et de créer, pour chacun des ambiances/

contextes/conditions matérielles et psychologiques qualitativement appropriés pour optimiser leurs effets/produits. Ces « contextes de pratiques » sont articulés les uns aux autres à la fois dans une boucle et dans une spirale (vertueuse) continue.

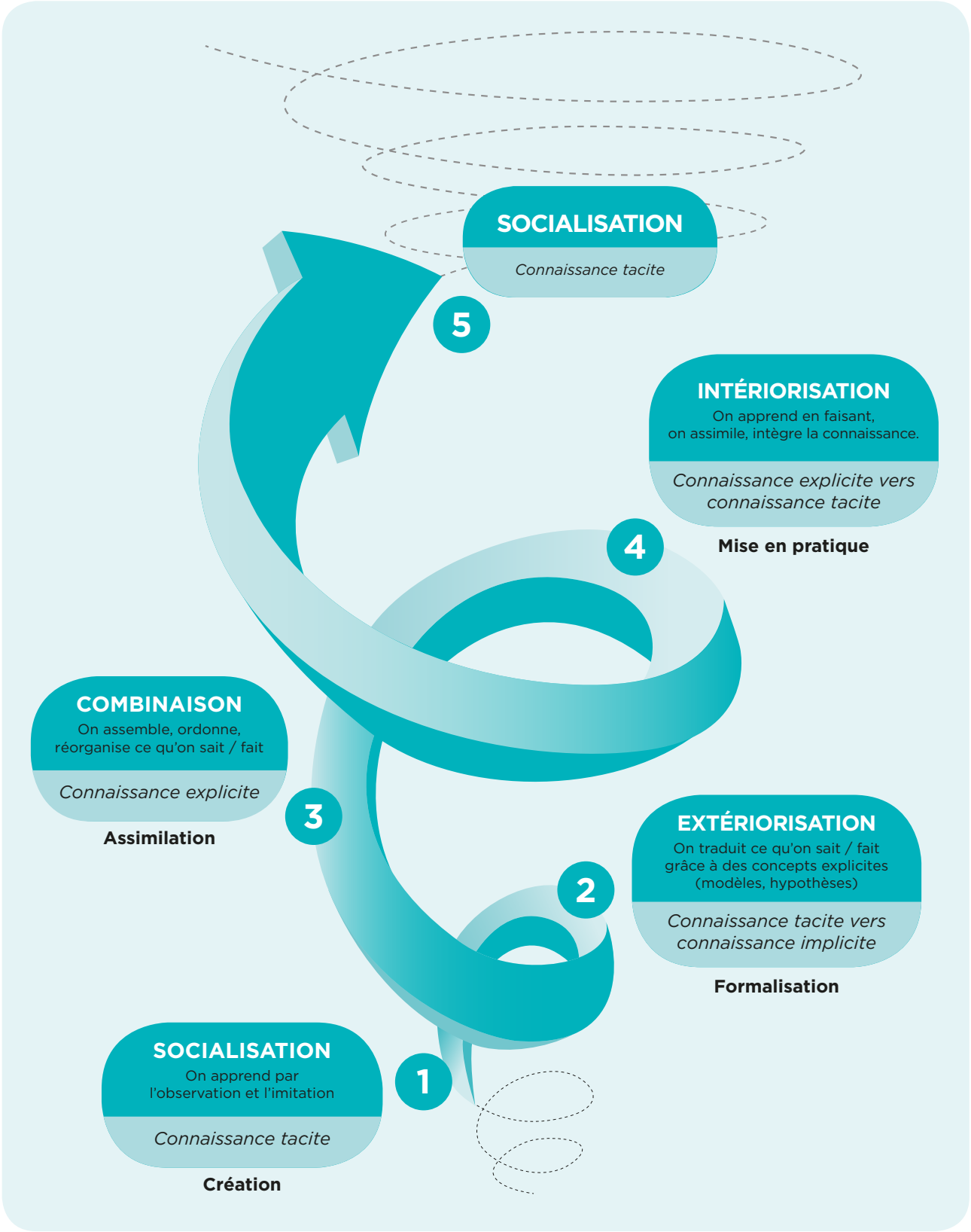


Figure 1 : Spirale de l'apprentissage organisationnel.



02

POURQUOI S'INTÉRESSER À L'APPRENTISSAGE ENTRE PAIRS ?

Dans une enquête menée en 2016-2017, les membres du F3E émettaient un double souhait :

- orienter la gestion des connaissances vers l'apprentissage ;
- mettre cet apprentissage au service de l'action et de son amélioration¹⁴.

- accentuer la **valorisation et la mise en commun** de leurs savoirs et expériences ;
- stimuler davantage la **mise en relation et le partage de ressources** entre pairs et avec d'autres acteur-trice-s.

Soucieux de constituer le F3E en **réseau apprenant** capable de générer un **savoir pratique et concret connecté aux besoins de l'action**, les membres du F3E manifestaient leur volonté de multiplier et de diversifier les **espaces d'échange d'expériences et de réflexion collective** ainsi que les projets de recherche-action, ceci de manière à :

Ces aspirations à l'optimisation du savoir collectif ne sont pas spécifiques au F3E. Elles témoignent d'une tendance généralisée de tous les collectifs (en particulier dans le milieu associatif) et de la plupart des acteur-trice-s de la solidarité internationale, à leur propre niveau d'intervention, voire au sein même de leurs organisations. En effet, le contexte les y incite, comme nous le verrons ensuite.

¹⁴ https://f3e.asso.fr/wp-content/uploads/f3e_rapportenquete2017_ecran.pdf.

Cette ambition se retrouve exprimée dans le document d'orientation stratégique 2017-2025 du réseau (https://f3e.asso.fr/wp-content/uploads/f3e_brochure_imprimeur_2_vf.pdf)

2. POURQUOI S'INTÉRESSER À L'APPRENTISSAGE ENTRE PAIRS ?

Une nécessité stratégique

Les financements publics et privés de l'aide au développement sont en baisse constante depuis plusieurs années¹⁵, ce qui entraîne, entre les acteur-trice-s bilatéraux-ales indirect-e-s, une concurrence accrue dans l'accès aux fonds, aux médias, aux partenariats, aux communautés, etc. Cela intervient dans un contexte où les intervenant-e-s sont plus nombreux-ses et se diversifient dans les deux hémisphères, et où la logique d'assistance cède de plus en plus le pas à la recherche d'intérêts réciproques.

La question du développement s'étant depuis longtemps globalisée, elle requiert des approches plus transversales et inclusives. Les enjeux globaux relatifs, par exemple, à la mondialisation, au réchauffement climatique, à la transition écologique, aux crises financières ou sanitaires du type de celle de la Covid-19 imposent des stratégies de concentration et de regroupement, également liées au besoin de réaliser des économies d'échelle.

Ainsi, les réseaux ou d'autres formes de collectifs ont-ils tendance à se multiplier et les relations partenariales à se décloisonner. Les synergies et les stratégies collaboratives sont plus ouvertes. Une organisation aura tendance à diversifier ses implications avec des interlocuteurs de natures et d'intérêts plus divers, à des niveaux très locaux autant qu'à l'échelle internationale¹⁶.

Les organisations collectives (réseaux, groupements, plateformes, fédérations, etc.) 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. Cela suppose, dans le même temps, d'être en mesure de développer et de valoriser leurs spécificités, de démontrer leur plus-value, d'étendre et de diversifier leur base sociale... Il s'agit d'élargir leur socle institutionnel et de renouveler un consensus sur l'intérêt d'adhérer à la proposition collective ou d'y contribuer davantage.

L'influence des objectifs du développement durable (ODD) et de l'Agenda 2030

Ces aspirations sont renforcées par l'impulsion des ODD, dont l'idéal globalisant et les principes transversaux sont fortement susceptibles d'influencer les modes d'intervention et de stimuler les discours d'inclusivité, de coresponsabilité, d'équité et de réciprocité entre acteur-trice-s de changement¹⁷. En particulier, l'ODD 17 invite à développer des partenariats multiples et multipolaires¹⁸. Les ODD sont conçus dans un esprit d'entraide entre pays signataires.

Les organisations de la solidarité internationale (OSI) sont de plus en plus amenées à démontrer la place et la portée des ODD sur leurs visions stratégiques et leurs initiatives. Au-delà, il faut aussi attester de la prise en compte des principes transversaux, tels que :

- *Leave No One Behind* (LNOB : « ne négliger personne », « ne laisser personne derrière »)¹⁹;
- l'interdépendance²⁰;
- *Multistakoldership* (partenariat multipartite)²¹.

Le renforcement des capacités est affirmé comme

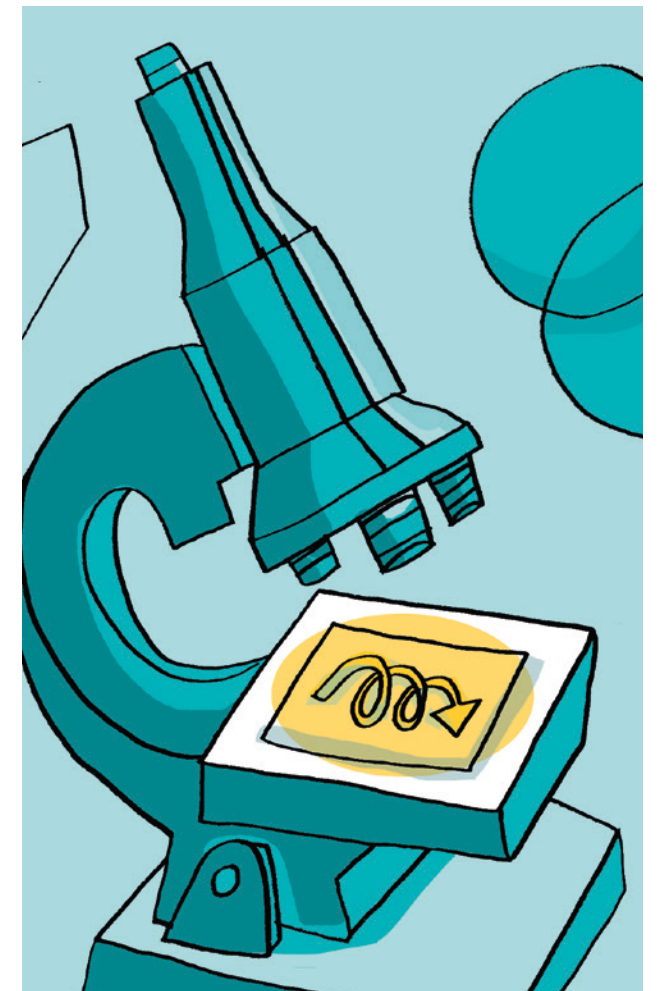
un des ingrédients transversaux des transformations socio-économiques, politiques et culturelles à poursuivre. Les approches d'apprentissage collaboratif, et en particulier entre pairs, apparaissent alors comme un bon moyen d'intégrer l'ensemble des principes et postulats stratégiques formulés en 2015²².

D'ailleurs, au sein de l'OCDE, des Nations unies, de l'Union européenne, ainsi qu'entre pays et collectivités locales de diverses régions du monde de même qu'à l'échelle de plateformes multiacteurs nationales ou internationales, les sessions d'apprentissage entre pairs sont désormais devenues un outil courant sur lequel les acteur-trice-s s'appuient pour appréhender et analyser les progrès réalisés.

S'approprier l'apprentissage entre pairs

Pour toutes ces raisons, il paraît important de se donner les moyens de mieux comprendre les enjeux, les notions, les outils et les méthodes des pratiques d'apprentissage coopératif.

Renforcer les connaissances et l'appropriation de tels usages par les OSI ne revient pas seulement à améliorer leur maîtrise, mais aussi la capacité des acteur-trice-s à se situer et à s'affirmer dans le contexte décrit plus haut, d'autant que les expériences conduites en la matière sont nombreuses et diverses et que leurs pratiques et résultats demeurent peu valorisés et sont, a fortiori, mal compris. La littérature relative à ces pratiques chez les OSI est, à notre



connaissance, inexistante. D'ailleurs, beaucoup de collectifs et d'organisations intègrent couramment des usages d'apprentissage entre pairs sans en avoir conscience. Cela a notamment été le cas chez plusieurs membres du F3E, comme nous avons pu le constater en 2019²³ ou même encore aujourd'hui.

¹⁵ OCDE (2019), « 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>).

¹⁶ S. Boulc'h (2009) « Partenariats en réseaux d'échanges et de renforcement de capacités », COTA, http://www.cota.be/?wpfb_dl=55.

¹⁷ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/>.

¹⁸ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/globalpartnerships/>.

¹⁹ Le principe LNOB renvoie à l'inclusivité et à l'universalité des ODD. Il est relié aux approches droit en ce sens qu'il : donne priorité aux plus vulnérables, engage à identifier les inégalités d'opportunités et les structures de discrimination dans la loi, les politiques et les pratiques, prend en compte les contraintes structurelles et à l'inégalité des rapports de force, soutient les mesures visant à promouvoir l'égalité, garantit la participation des plus marginalisés à la mise en œuvre et aux processus de suivi ainsi qu'à la prise de décision.

²⁰ Ce principe traduit le fait que les ODD constituent un ensemble intégré et sont donc interdépendants. Il engage à expliciter ces liens d'interdépendance, à appliquer des approches systématiques et intégrées (lien exploitable avec les conceptions du changement social qui sous-tendent les TdC) et à intervenir de façon cohérente à différents niveaux stratégiques (local, national, international).

²¹ Ce principe découle du précédent. Il stipule que les problématiques et les responsabilités sont et doivent être partagées entre parties prenantes – y compris les bénéficiaires, qui doivent être considérés comme des partenaires.

²² Pour guider la prise en compte stratégique des ODD, on s'appuiera notamment sur les outils suivants : <https://www.methodd.fr/>, pour organiser des ateliers relatifs aux ODD (s'informer sur les ODD, se situer par rapport aux ODD, évaluer sa contribution aux ODD, aller plus loin, etc.) ; <https://www.agenda-2030.fr/beta/>, rosaces des ODD créées par le Cerema pour aider à visualiser et expliciter les liens entre ODD... ; « The SDGs as a compass for the Belgian development cooperation. Inception report field studies », HIVA/IOB, <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/569629> ; Guide de l'Agence suisse de coopération sur LNOB, <https://www.shareweb.ch/site/Poverty-Wellbeing/leave-no-one-behind/Pages/LNOB.aspx> ; Guide MSP de l'université de Wageningen, <https://edepot.wur.nl/358948> ; The Partnership Initiative Guidebook, <https://www.thepartneringinitiative.org/wp-content/uploads/2020/07/SDG-Partnership-Guidebook-1.0.pdf>.

²³ Fin 2018, le F3E a entamé une réflexion sur le pair à pair dont les conclusions ont été restituées en assemblée générale en juin 2019. Le rapport issu de ce processus comportait : des outils et éléments conceptuels relatifs à la gestion des connaissances, l'organisation apprenante et l'apprentissage entre pairs ; une analyse des pratiques de pair à pair dans les activités du réseau F3E ; un benchmark sur les bonnes pratiques du réseau ; cinq fiches illustratives des pratiques de membres ; des recommandations et propositions d'évolutions possibles dans la perspective d'une intégration accrue du pair à pair.



**POURQUOI
RENFORCER
L'APPRENTISSAGE
ENTRE PAIRS ?**

03

3. POURQUOI RENFORCER L'APPRENTISSAGE ENTRE PAIRS ?

Intérêt du pair à pair pour les activités d'apprentissage

- Les connaissances sont créées de manière active par les pairs lors des échanges.
- La parité et la réciprocité confèrent une **horizontalité** dans la relation entre participant-e-s (la hiérarchie entre sachant-e et apprenant-e est atténuée, de même que les catégorisations de type « public cible », « bénéficiaire »...). Les relations sociales s'en trouvent constamment interrogées.
- **Les relations de pouvoirs sont atténuées.** Si des prévalences peuvent se manifester ou s'avérer ponctuellement nécessaires, des modalités d'alternance permettent des ajustements.
- Les acteur-trice-s bénéficiaires étant responsabilisé-e-s et leurs compétences valorisées, **l'appropriation** des connaissances est facilitée.
- Les connaissances créées et partagées sont **riches, plurielles, ouvertes** et susceptibles d'**évoluer** rapidement.
- **La proximité** facilite la connaissance des usager-ère-s, les processus et la perception des changements engendrés (potentiellement, les approches et contenus peuvent être ajustés en connaissance de cause).
- L'innovation est favorisée par l'adjonction d'intérêts, d'expériences et de points de vue divers.
- L'expérience commune crée des **liens de qualité** et potentiellement **durables**. Le sentiment de communauté s'affermi (communauté d'intérêts, de pratiques, de valeurs...), favorise le développement d'une **culture d'entraide** et la création d'un bien commun constitué par les connaissances et expériences capitalisées.

Intérêt du pair à pair pour la vie d'un réseau ou d'un collectif

Parvenir à s'affirmer comme organisation/réseau apprenant qui promeut l'entraide entre pairs répond potentiellement aux perspectives décrites plus haut quant à la nécessité de (re)stimuler **les dynamiques collectives**.

L'apprentissage entre pairs permet de consolider la dynamique collective

- Ainsi, développer une culture d'apprentissage entre pairs :
- offre une **prestation** de renforcement de capacités **structurée** ;
 - renforce le sentiment **d'appartenance et l'adhésion** à des valeurs communes (qui ne sont pas simplement validées mais codéveloppées) ;
 - développe une **culture de partage** et d'entraide ;
 - permet un investissement en ressources humaines, matérielles et financières mieux réparti dans la mise en œuvre des activités (le réseau endosse davantage le rôle de facilitateur ; les membres produisent) ;
 - facilite les complémentarités et la coordination (ce qui peut générer des économies d'échelle) ;
 - favorise **l'appropriation** et **la promotion** par les membres des connaissances, livrables et autres actifs (d'autant plus facilement que ces derniers y sont valorisés car ils y ont contribué).



L'apprentissage entre pairs permet de consolider le positionnement institutionnel

L'apprentissage organisationnel est un **processus ouvert**. Une organisation apprenante ne se développe pas en circuit fermé. Directement et indirectement, elle a besoin d'organiser sa **connexion aux connaissances extérieures**, d'abord pour être nourrie, ensuite parce que le savoir collectif peut ainsi être valorisé et confronté à l'extérieur.

C'est aussi un moyen d'**ancrer les connaissances dans la réalité**.

Dans l'optique où le réseau cherche à s'étendre et à diversifier ses relations partenariales, la qualité des connaissances et de la réflexion qu'il génère, la fluidité de ses échanges de connaissances sont des plus-values attractives.

La **qualité des interactions** avec les autres acteurs collectifs (en l'occurrence, de la solidarité internationale, du développement ou du changement social) est en même temps un élément important pour renforcer l'apprentissage entre pairs et la qualité de ce qu'il produit. C'est comme s'il était nécessaire de créer un dispositif de réciprocité à une autre échelle, plus large que celle du groupe initial. Pour un réseau, partager de la connaissance, c'est **renforcer la reconnaissance avec ses pairs** (les autres collectifs).

Apprentissage entre pairs et suivi-évaluation²⁴

Les impératifs de redevabilité pesant sur les projets/programmes restent si puissants qu'il est malheureusement encore très fréquent que les termes de référence des évaluations cantonnent les attentes des parties prenantes à la nécessité :

- d'apprécier les performances et la qualité d'une intervention ;
- de déterminer ses influences et leur portée ;
- de rendre des comptes (aux bailleurs, partenaires, bénéficiaires, interlocuteur-trice-s publiques, à la base sociale de l'organisation initiatrice, etc.).

L'analyse rétrospective est souvent assortie d'un volet prospectif tirant les leçons du bilan établi pour envisager la suite à donner à l'intervention ou déterminer les modalités de sa répliation/extension sur un autre terrain ou une zone plus large.

Ainsi, s'il existe une **dimension d'apprentissage** explicite inhérente à chaque exercice ou dispositif d'évaluation, elle est d'abord et surtout focalisée sur le besoin de guider la prise de décision stratégique et opérationnelle.

Or, cette dimension d'apprentissage peut aussi répondre à des besoins plus larges. Un dispositif de suivi-évaluation (DSE) ou une évaluation sont aussi des espaces ou des opportunités de **renforcement de capacités**, en ce sens que la compétence de capitalisation qu'ils mobilisent peut :

- **améliorer la maîtrise** par les parties prenantes du projet ou des domaines qu'il investit ainsi que leurs capacités à concevoir et gérer des projets/programmes ;
- **responsabiliser** toutes les parties prenantes dans la récolte et l'analyse des données ;
- catalyser les échanges entre acteur-trice-s et favoriser une **conscience commune des enjeux** du projet/programme.

En cela, le suivi-évaluation prolonge les objectifs de renforcement de capacités d'un projet, d'où l'importance de pouvoir faire en sorte que les objectifs, méthodes, outils et protocoles d'un DSE alimentent, voire consolident les apports du projet.

²⁴ Pour une définition du suivi-évaluation, se référer à la fiche disponible sur le site du F3E : https://f3e.asso.fr/wp-content/uploads/fiche_outil_f3e_suivieval_04_2015.pdf.

²⁵ Souvent, le suivi-évaluation est considéré comme une corvée annexe au projet, chronophage et laborieuse, se réalisant à la va-vite, comme une obligation bureaucratique, car les intervenant-e-s sont d'abord accaparé-e-s par l'impératif de réaliser le projet dans les temps impartis. Quand un dispositif de suivi-évaluation est intégré à la logique d'intervention, s'y consacrer n'est pas une distraction : c'est réaliser une partie non négligeable du programme. Raisonner de cette manière permet en outre de calibrer le DSE de façon plus réaliste, en rapport avec l'ensemble des charges, responsabilités et obligations induites par les stratégies. Le raisonnement est exactement le même pour un système d'apprentissage : en l'intégrant au projet, on réalise une partie importante du programme sur les dimensions de renforcement de capacités et de renforcement organisationnel.

La première intention de cette section est d'attirer l'attention sur la charge d'apprentissage du suivi-évaluation et d'inciter à admettre que cet apprentissage peut tout à fait être abordé par une approche entre pairs (la communauté des parties prenantes d'un projet) et donc tirer profit des divers conseils contenus dans la présente publication. C'est en tout cas parfaitement envisageable dans le cadre d'un processus de suivi récurrent ou dans celui d'une autoévaluation, d'une évaluation participative ou d'une **évaluation conjointe** impliquant des coporteur-euse-s, partenaires ou des intervenant-e-s comme des porteur-euse-s d'autres projets.

Un DSE tout comme ces trois modalités de diagnostic pourraient tirer un profit intéressant de dispositifs d'échanges entre pairs, quitte à considérer plusieurs groupes de pairs différents.

Ainsi, s'il est crucial d'intégrer un DSE à un projet/programme comme un volet à part entière de la logique d'intervention (budgétisé, planifié, décliné en activités complémentaires et cohérentes avec l'ensemble des activités des autres volets...²⁵), il en va de même pour un dispositif d'apprentissage. Les objectifs et/ou résultats qui lui sont assignés doivent être explicités au même titre que les autres et articulés dans la chaîne des changements/effets structurant le cadre logique.

Souvent, les réticences à l'intégration du DSE s'expliquent par le fait que les pratiques de cofinancement incitent à considérer l'exercice d'évaluation comme indépendant des dépenses opérationnelles du projet/programme.

Or, le fait d'avoir à dissocier clairement la part de budget consacrée à l'évaluation ne devrait pas empêcher d'incorporer au programme/projet des activités de récolte et d'analyse de données, ainsi que de réflexion susceptibles d'alimenter directement le suivi-évaluation. Créer un axe « apprentissage » avec ces objectifs propres permet justement de le faire.

Apprentissage entre pairs et capitalisation²⁶

Ce qui vient d'être dit sur la portée d'apprentissage du suivi-évaluation peut être transposé à la capitalisation. C'est une modalité d'apprentissage pouvant



facilement tirer un profit important à reposer sur des dynamiques d'échange entre pairs.

La sous-section *l'intérêt du pair à pair pour les activités d'apprentissage* (cf. page 30) permet aisément d'apprécier l'intérêt qu'il est possible d'en tirer, en particulier pour assurer l'appropriation des apprentissages. On se souviendra d'ailleurs que c'est justement la plus-value des dispositifs d'études accompagnées mis en place par le F3E, définis comme des espaces facilitant la capitalisation participative²⁷. L'approche de Nonaka et Takeuchi a servi de base pour la consolidation de la capitalisation au F3E.

Ainsi que le constate le rapport de capitalisation de l'ingénierie du dispositif d'accompagnement-cofinancement d'étude, le F3E y a récemment renforcé les apports entre pairs à travers :

- le comité des études, chargé de la validation collective des termes de référence ;
- la possibilité, depuis l'AMI d'études 2021, de mobiliser d'autres membres du F3E dans la conduite d'une étude aux côtés des consultant-e-s ;
- le développement des restitutions publiques d'études, autant que possible croisées entre plusieurs études sur un sujet commun, et des revues transversales d'études (par exemple, sur les jeunes en 2021)²⁸. Nous reviendrons sur ce sujet dans la **fiche F3E** (cf. page 80).



²⁶ Pour appréhender plus complètement la capitalisation et ses enjeux, se référer à la fiche disponible sur le site du F3E : https://f3e.asso.fr/wp-content/uploads/fiche_outil_f3e_capitalisation_04_2015.pdf.

²⁷ <https://f3e.asso.fr/evaluer/accompagnement-detude/demarche-daccompagnement-detude/>.

²⁸ <https://f3e.asso.fr/wp-content/uploads/capitalisation-accompagnement-etudes-F3E.pdf>.



04

COMMENT ANALYSER LES PRATIQUES D'APPRENTISSAGE ENTRE PAIRS ET IDENTIFIER LES MOYENS DE LES DÉVELOPPER ?

Progresser dans la direction de l'apprentissage entre pairs suppose au préalable d'être en mesure d'en :

- reconstituer les processus d'apprentissage mis en œuvre ou exploités par le collectif ;
- expliciter les mécanismes, méthodes et outils déployés ;
- désigner les participant-e-s (qu'il-elle-s soient membres ou externes) ;
- appréhender les comportements et la connaissance située des individus et du groupe.

La définition et les critères d'appréciation d'une organisation apprenante dépendent largement de la vision de l'apprentissage à laquelle l'organisation souscrit, de ses objectifs d'apprentissage, de sa sensibilité particulière aux contextes et réalités devant animer son évolution et de la nature des rapports entre parties prenantes.

L'analyse des processus d'apprentissage sert à déterminer à la fois :

- si les conceptions, valeurs, modalités et activités

individuelles et collectives correspondent toujours **aux attentes, aux besoins, aux priorités** de l'organisation (en matière d'apprentissage) ;

- **la place et la portée des échanges** entre pairs dans les processus d'apprentissage en cours ;
- la place et la portée que les échanges entre pairs doivent avoir à l'avenir.

En 2019, dans le cadre de l'étude consacrée au pair à pair au sein du F3E, nous nous sommes d'abord attelés à mettre en évidence l'existant pour mieux pouvoir l'analyser. Il importait en premier lieu de pouvoir situer les activités et dispositifs d'échange dans les mécanismes d'apprentissage déjà en place. Pour y parvenir, nous nous sommes référés au modèle théorique de Nonaka et Takeuchi expliqué plus haut ainsi qu'à la matrice synthétique qu'il nous a inspiré (cf. tableau 1).

De ce modèle initial, nous avons tiré quatre outils d'analyse pouvant s'utiliser séparément ou successivement (comme nous l'avons fait alors).

4. COMMENT ANALYSER LES PRATIQUES D'APPRENTISSAGE ENTRE PAIRS ET IDENTIFIER LES MOYENS DE LES DÉVELOPPER ?

L'analyse des pratiques d'apprentissage par l'expérience et dimensions de l'organisation apprenante²⁹

Les exemples présentés en section suivante essaient d'assortir l'analyse des pratiques d'apprentissage et les approches par les pairs. Il nous paraît au préalable intéressant de revenir sur des références plus fondamentales.

Ainsi, la littérature définit l'organisation apprenante à partir de sept dimensions fondamentales. L'appréciation de l'état de la situation d'apprentissage d'une organisation (à un temps donné) peut se faire en fonction de ces sept dimensions, ainsi que le propose le tableau 3.

Pratiques d'apprentissages de l'organisation apprenante	Pratiques proposées par mon organisation
L'analyse des pratiques de travail habituelles contribue-t-elle à transformer les façons de voir et de penser le travail ?	
L'explicitation des pratiques favorise-t-elle un questionnement collectif sur leurs spécificités, leurs différences ?	
L'innovation naît-elle de la participation active des acteurs, la formation pouvant prendre la forme de réflexions et de recherches collectives (ex. : communautés apprenantes) ?	
L'apprentissage expérientiel est-il pratiqué (tutorat, accompagnement, coaching...) ?	
Des réflexions et des recherches collectives permettent-elles la mise en problème (ex. : communautés de pratiques) ?	
Des synergies sont-elles établies par le dialogue sur l'expérience et les connaissances (ex. : ateliers d'échanges de bonnes pratiques) ?	
La collaboration se fait-elle avec toutes les composantes de l'organisation ?	

Tableau 2 : Grille d'analyse des pratiques d'apprentissage dans une organisation

²⁹ En 1998, le chercheur et consultant Bruce Britton publie un premier ouvrage consacré à l'ONG apprenante, à la fin duquel il propose un questionnaire élaboré destiné à aider les ONG ou des groupes en leur sein à autoévaluer leurs capacités d'apprentissage. L'outil nous paraît trop complexe et détaillé pour figurer dans ces pages. Ceux qui le souhaitent peuvent se référer à B. Britton (1998), « The Learning NGO », *Occasional Papers Series*, n° 17, Intrac (https://www.imainternational.com/images/listing_doc/OPS-17-The-Learning-NGO%20%20Britton%201998.pdf).

Questions déduites des sept dimensions de l'organisation apprenante	Principes	Réponses relatives à mon organisation
Des opportunités d'apprentissage continu sont-elles créées via l'intégration de l'apprentissage dans les processus de travail ?	L'organisation encourage les efforts d'apprentissage, notamment par une politique adéquate de gestion des ressources humaines. Les processus sont permanents et intégrés aux tâches quotidiennes.	
Une culture de partage des connaissances permet-elle de renforcer des processus de contrôle et de dialogue ?	L'organisation encourage le dialogue, le questionnement, l'échange, l'écoute et l'ouverture aux autres.	
La collaboration et l'apprentissage en équipes sont-ils encouragés ?	Le travail est basé sur une structuration en équipes. L'apprentissage collectif est encouragé pour améliorer les capacités de pensée collective.	
Existe-t-il des mécanismes de partage des expériences ?	Des procédures et outils intégrés au travail permettent de capturer et de diffuser les connaissances. L'accès à cette connaissance est facilité.	
Existe-t-il une vision collective des bénéfices de l'apprentissage organisationnel ?	Les membres de l'organisation sont impliqués dans la définition et la mise en œuvre d'une vision commune. La responsabilité de cette vision est répartie de manière à motiver chacun à apprendre pour assumer ses responsabilités.	
L'organisation est-elle en relation avec son environnement ?	La connaissance interne est valorisée et enrichie à l'extérieur de l'organisation.	
Le leadership exploite-t-il l'apprentissage au sein de l'organisation afin d'améliorer les performances de cette organisation ?	Ce sont les dirigeants qui supportent les apprentissages individuels et collectifs.	

Tableau 3 : Outil pour apprécier l'état de la situation d'apprentissage d'une organisation à un temps choisi

La matrice de nomenclature

L'outil pour apprécier l'état de la situation d'apprentissage d'une organisation à un temps choisi (cf. tableau 3) est destiné à être appliqué globalement à l'ensemble des espaces collectifs d'une organisation (cf. figure 2). Elle propose de :

- définir une **nomenclature des espaces collectifs** de travail et d'échange, qu'ils contiennent ou non une dimension d'apprentissage explicite pour l'organisation – en effet, le premier intérêt analytique de l'application de la théorie de Nonaka et Takeuchi est qu'elle invite à considérer que tous les espaces collectifs sont des espaces d'apprentissage et/ou interviennent dans des processus d'apprentissage ³⁰ ;
- **situer les différents espaces** dans le processus de création de connaissance ;
- mettre en évidence ceux :
 - > contribuant le plus significativement à chaque contexte de pratiques (*écrit en vert foncé dans la figure 2*),
 - > perçus comme reposant sur un échange entre pairs (*écrit en noire dans la figure 2*).

Autres intérêts de l'exercice :

- Il propose d'envisager les instances de gestion comme un **conseil d'administration** ou comme des **espaces d'apprentissage**, et donc entraîner une discussion sur la nature et la portée de cet apprentissage et la place des instances dans les processus de création de connaissance d'une organisation ;
- Il permet de commencer à interroger **la cohérence globale du système**. Ainsi, l'exemple donné dans la figure 2 donne à comprendre que, dans l'organisation concernée, la plupart des espaces d'échange s'inscrivent dans au moins trois contextes de pratiques du modèle Seci – ils contiennent donc un processus de création de connaissance (presque) complet – et que tous les contextes de pratiques du modèle Seci sont investis par un nombre équivalent d'espaces d'échange. Cela, de prime abord, porte à penser que le système de création de connaissance est « complet » et relativement équilibré.

Reste à savoir de quelle manière cette cohérence se traduit précisément et comment les logiques entre pairs interviennent dans ses performances.

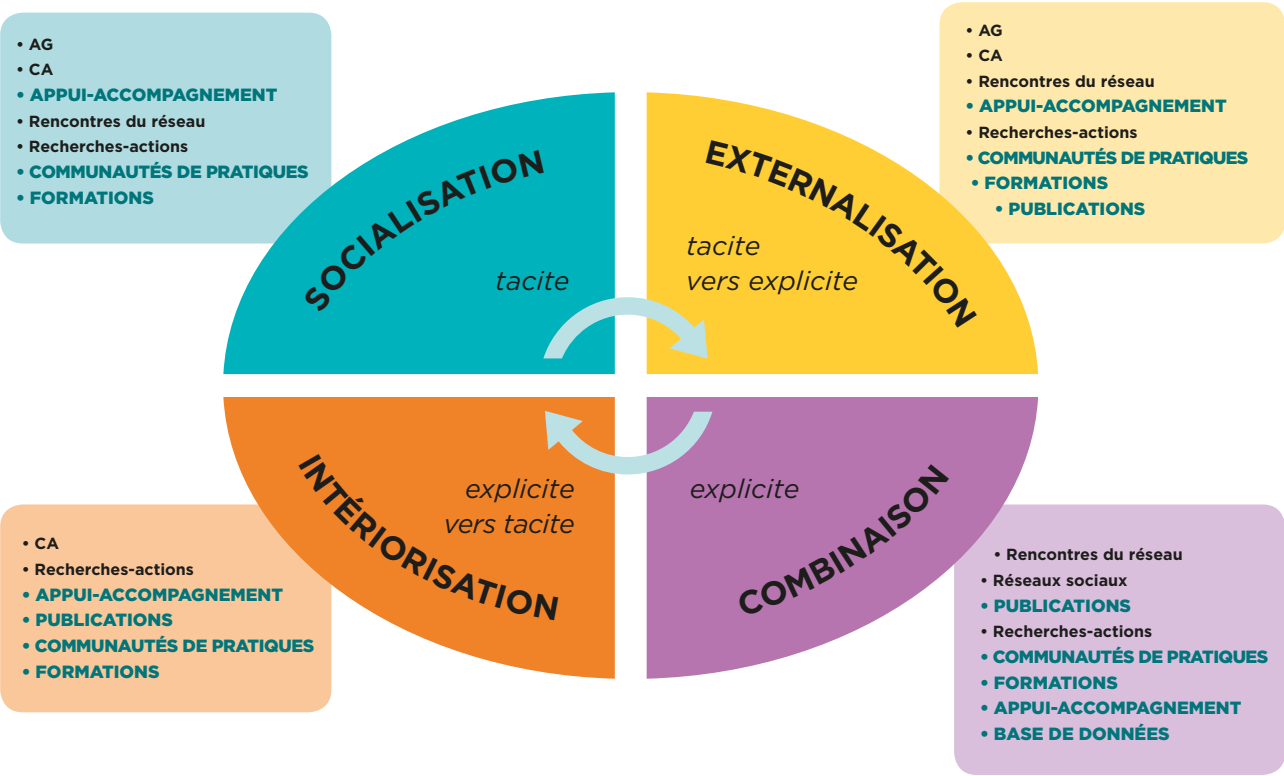


Figure 2 : Nomenclature Seci appliquée aux espaces collectifs du F3E

³⁰ Dix espaces ont été considérés en 2019 pour le F3E : 1- Conseil d'administration ; 2- Assemblée générale ; 3- Études accompagnées ; 4- Rencontres du réseau ; 5- Recherches-actions ; 6- Communautés de pratiques ; 7- Formations ; 8- Publications ; 9- Réseaux sociaux ; 10- Vandana (la base de données). Nous n'avons pris en considération que les espaces intermembres, 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.

La matrice de caractérisation

Cet outil (cf. tableau 4) peut à la fois être utilisé pour un système global et à l'échelle de quelques espaces spécifiques. Idéalement, les deux traitements devraient être appliqués.

Cette grille d'analyse permet de caractériser chaque espace collectif de manière à estimer :

- à quel contexte de pratiques du processus de création de connaissance il contribue (par rapport à d'autres espaces) ;
 - ce qu'il permet de produire.
- Ainsi, on peut déduire :
- la place de tel espace d'échange (ou de telle activité) dans les processus de création de connaissance de l'organisation ;
 - la manière dont le **processus de création de connaissance se manifeste** à l'échelle de cet espace/cette activité ;
 - **la qualité des rapports d'échange entre participant-e-s**

(entre pairs ou non, l'échange produit-il l'actif de connaissance attendu, etc.) ;

- les relations entre les espaces/activités et leur combinaison dans le processus de création de connaissance.

La troisième ligne invite le répondant à apprécier et décrire la part d'échange entre pairs intervenant à chaque étape du processus de création de connaissance.

Alors que la première moitié supérieure du tableau invite à une analyse rétrospective, la seconde moitié interroge le-la participant-e sur **les changements à opérer pour renforcer la part de l'apprentissage entre pairs**, ses performances et son efficacité.

Cet outil peut être déployé dans le cadre d'un atelier avec les équipes, bénévoles, partenaires d'un projet ou d'une organisation. L'animation permettra ainsi de le renseigner tout en prenant conscience des espaces et des activités créatrices de nouvelles connaissances et de réussir à compléter la spirale de l'apprentissage organisationnel.

Contextes de pratiques	SOCIALISATION Tacite	EXTÉRIORISATION Tacite-explicite	COMBINAISON Explicite	INTÉRIORISATION Explicite – tacite
Espace analysé (ex. : les communautés de pratiques)	L'espace crée-t-il les conditions de la socialisation (empathie, confiance, respect, partage, sentiments, expériences, modèles mentaux...) ? L'espace est-il propice à la production de nouvelles aptitudes, savoir-faire, états d'esprit, comportements, dynamiques... ?	L'espace crée-t-il les conditions de l'extériorisation (échange, hypothèses pour l'émergence collective d'une connaissance explicite) ? L'espace est-il propice à la production des références, des concepts et des langages communs ?	L'espace crée-t-il les conditions de la combinaison (combinaison des nouvelles connaissances explicites avec celles qui leur préexistent) ? L'espace est-il propice à la production de bases de données, documentations, spécifications, manuels... ?	L'espace crée-t-il les conditions de la transformation en connaissance facile à travers l'action et la réflexion ? L'espace est-il propice à la mise en œuvre des savoir-faire, nouvelles capacités, normes de comportement organisationnel... ?
Y a-t-il un mécanisme d'apprentissage entre pairs ? Si oui, quelle est sa plus-value ?				
Quelles perspectives d'évolution ?				
À quelles conditions cette évolution est-elle envisageable ?				

Tableau 4 : La matrice de caractérisation

La cartographie des flux

Dans la mesure où les relations entre les espaces et leur combinaison dans le processus de création de connaissance sont mises en évidence, il devient possible de déterminer une schématisation dynamique, qui montre non seulement les **interconnexions entre espaces d'apprentissage** mais également les **flux d'information et de données** (produits et actifs issus de ces espaces) et leur direction (et donc leur parcours dans le processus de création de connaissance).

La figure 3 tente ainsi de représenter les **rapports entre différents espaces d'échange**, toujours dans le cadre du processus en spirale Seci. Dans l'exemple ci-dessous, les travaux préliminaires avaient permis de mettre en évidence la manière dont les actifs de connaissance circulaient entre les espaces

(flèches noires, minces ou épaisses) et comment ils s'alimentaient les uns les autres.

De cette façon, les « formations » vont permettre de socialiser des contenus qui seront ensuite mobilisés soit dans les communautés des pratiques ou dans l'appui-accompagnement pour la mise en place d'une étude.

Bien que chaque espace puisse prendre en compte plusieurs étapes Seci (socialisation, externalisation, combinaison et intériorisation), nous avons fait ressortir ce qui nous paraissait être leurs deux étapes ou couleurs dominantes. Ainsi, par exemple, il peut être constaté que l'espace « Publication » consolide la dimension « Combinaison » de l'espace « Études accompagnées », plutôt dédié à la socialisation et l'intériorisation. Les flèches de couleur désignent la pratique qu'un autre espace complète.

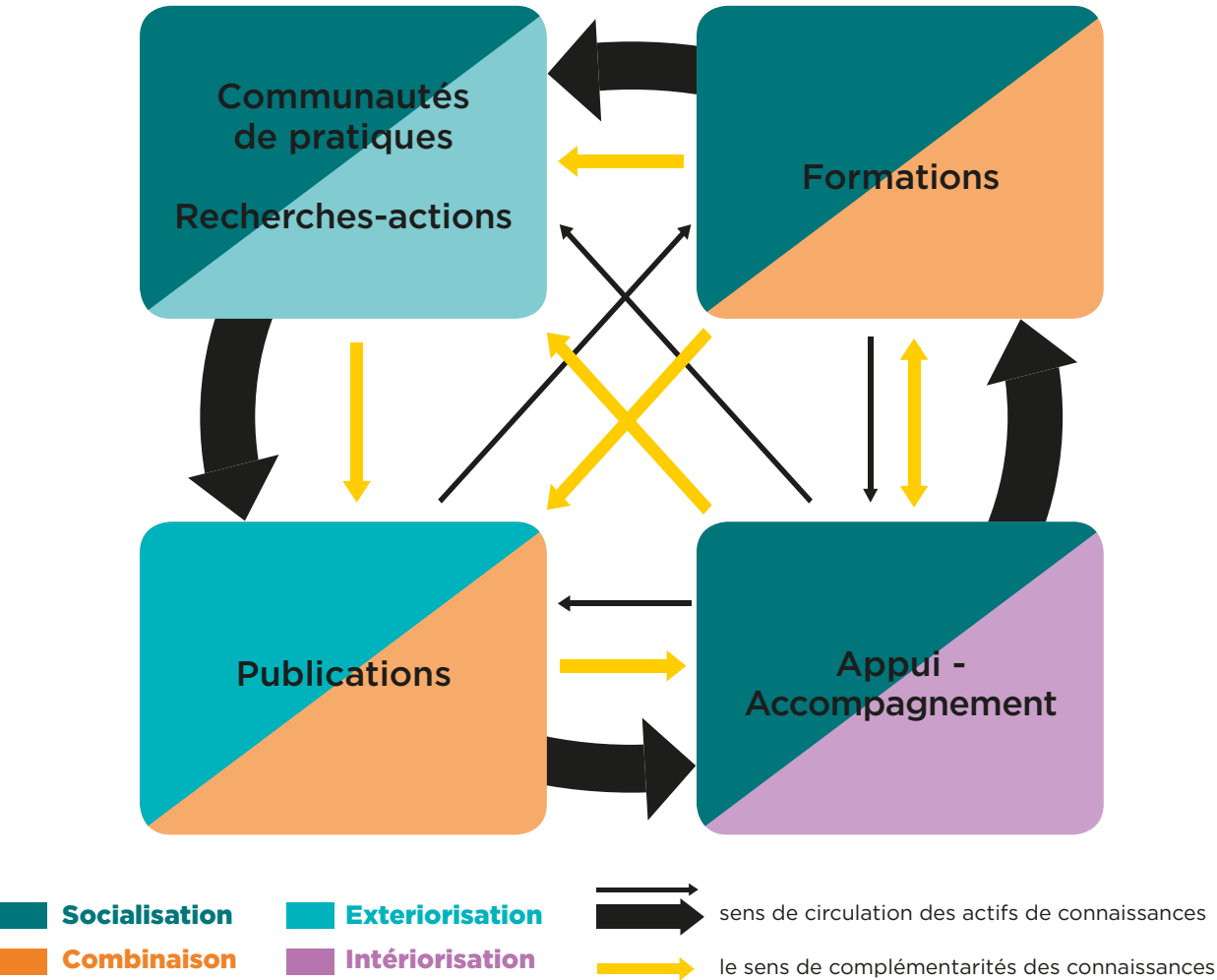


Figure 3 : Représentation des rapports entre les différents espaces d'échange

Pareille représentation peut servir à déduire ou mettre en évidence des parcours spécifiques au sein du dispositif d'apprentissage de l'organisation et/ou de le focaliser sur un ou plusieurs domaines de connaissance prédéterminés. La configuration des

flux entre les espaces pourra ainsi varier selon que le schéma envisage, par exemple, les connaissances en matière d'ingénierie de projet ou, plus précisément, les données relatives au suivi-évaluation d'un programme.

La cartographie des acteur-trice-s de connaissance

La logique déployée pour les flux entre espaces peut être mise à profit pour cartographier les **rapports entre pairs** et la manière dont les **interventions extérieures** peuvent influencer sur les actifs et connaissances produits (rappelons-nous qu'une organisation apprenante est ouverte et en échange constant avec son environnement).

La figure 4 représente le fonctionnement d'une communauté des pairs au sein d'une organisation apprenante (OA). Le groupe 1 est constitué des personnes qui partagent leurs expériences et connaissances. Lorsque les savoirs partagés à l'intérieur du groupe

sont capitalisés par les participant-e-s, ils seront prêts à être diffusés auprès d'autres personnes.

Les personnes extérieures au groupe 1 (ou connaissances externes) viendront apporter un autre point de vue sur les nouvelles connaissances (approches, démarches, outils...) produites par la communauté des pairs. Leurs regards renforceront les savoirs partagés. Cette itération du groupe 1 avec d'autres personnes ou groupes (formels ou informels) facilite la consolidation des savoir produits donc leur légitimité auprès du réseau des pairs facilitant ainsi le partage auprès d'un cercle plus large.

Lorsque la cartographie des acteur-trice-s est animée, il sera nécessaire de nommer les individus et les organisations afin de les informer de leur implication et quel degré de participation dans la communauté des pairs.

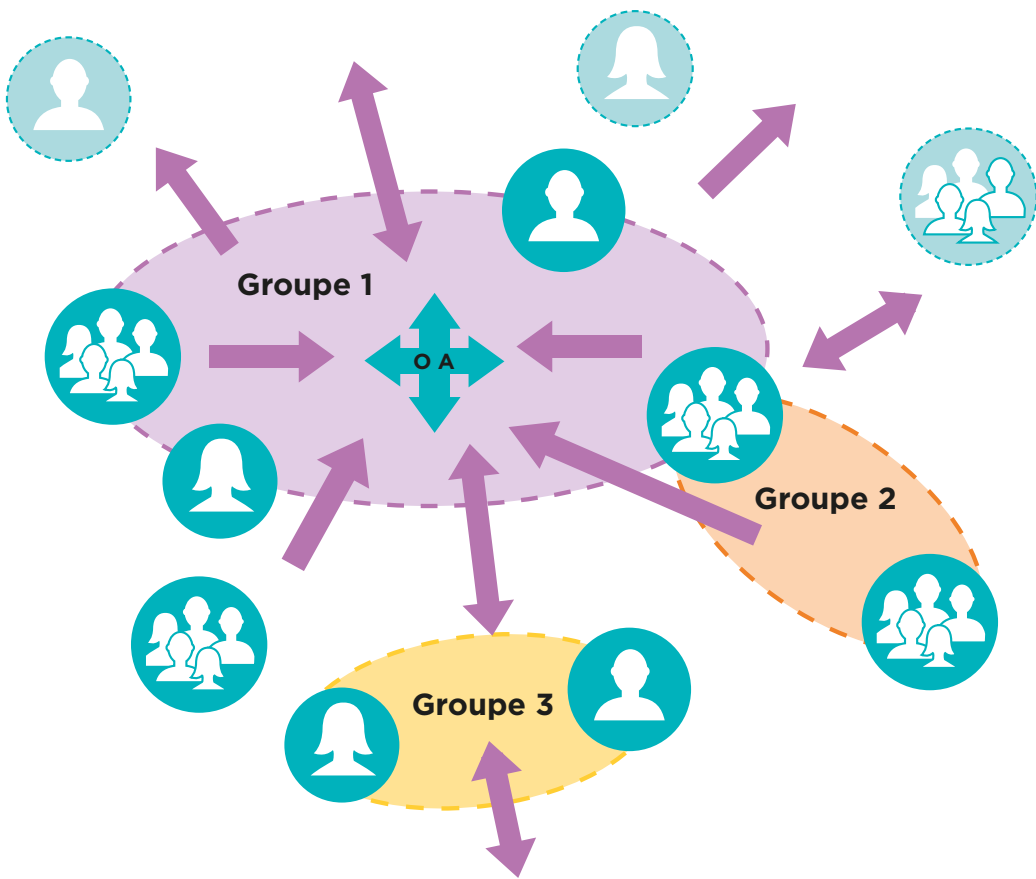


Figure 4 : Fonctionnement d'une communauté des pairs dans une organisation apprenante.

Partant d'une activité/espace d'échange donné ou d'un système entier, elle met en évidence :

- qui s'investit dans les échanges et à quelle hauteur (avec quelle constance, quelle motivation...) ;
- quels sont les destinataires ou relais des connaissances ou actifs produits ;

- quels degrés de réciprocité président aux échanges (quelles natures d'interactions sont établies : complémentarité, réciprocité, mutualité...) ;
 - > ce qui sort de la communauté des pairs ;
 - > ce qui lui est rétrocédé...

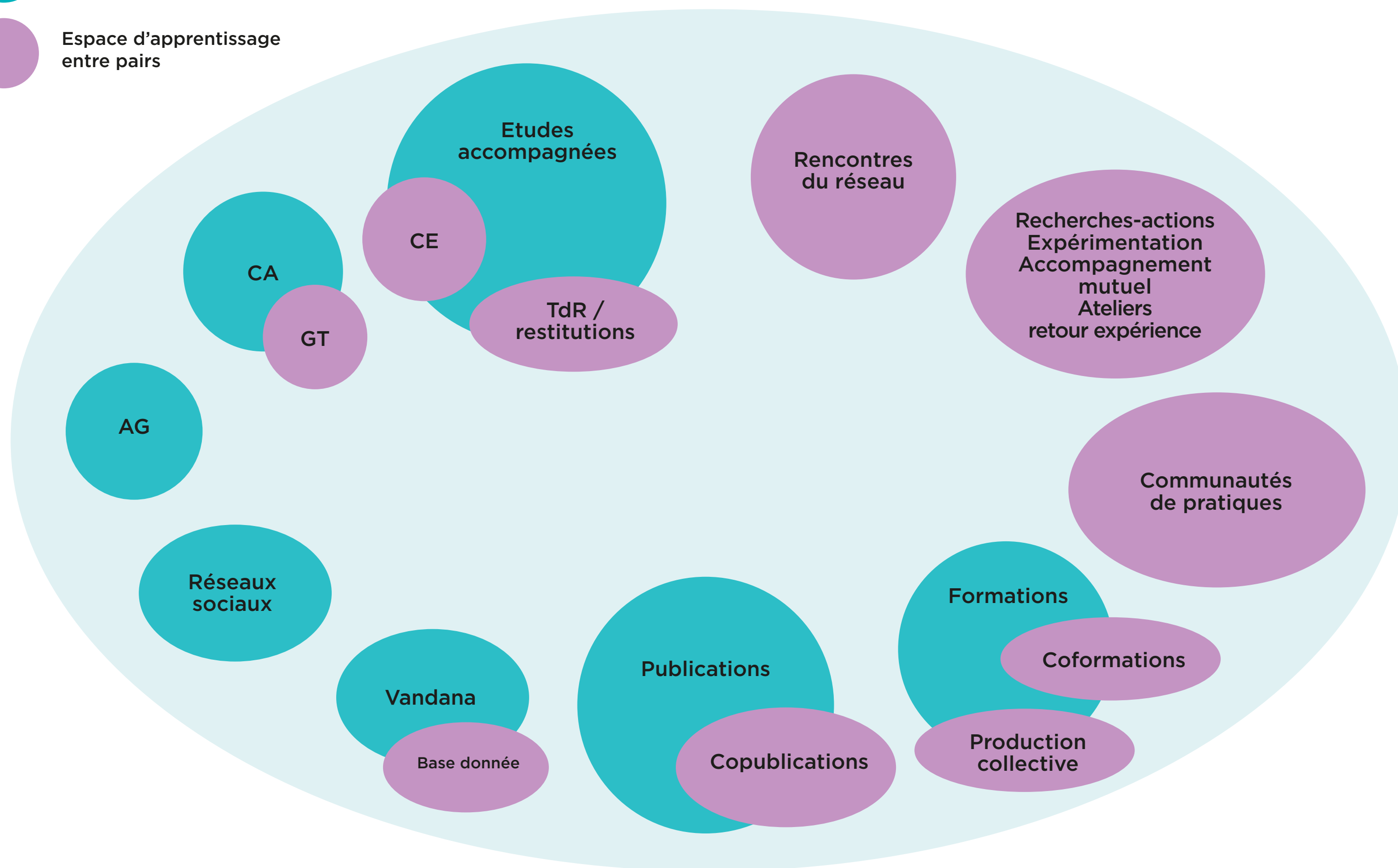
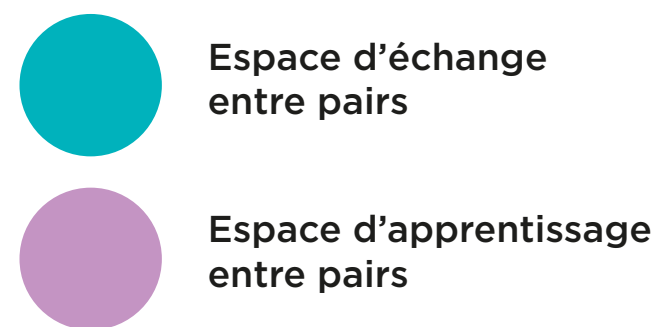


Figure 5 : **Exemple de représentation de réseau d'apprentissage en fonction des espaces.**



05

COMMENT METTRE EN ŒUVRE L'APPRENTISSAGE ENTRE PAIRS ?

Méconnu ou pratiqué de manière inconsciente ou partielle, l'apprentissage entre pairs est souvent peu formalisé et explicite. Les objectifs d'apprentissage collectif ne sont souvent pas assez clairement définis. Cela peut avoir quatre implications dommageables :

- L'apport de l'apprentissage entre pairs est **peu capitalisé** et donc peu mis en valeur, ses vertus sont **insuffisamment exploitées** et il est difficile d'ajuster ses modalités aux besoins et aspirations des pairs.
- Mal valorisés, les connaissances et actifs issus des échanges ne sont pas assez diffusés et partagés, et **les connaissances s'appauvrissent**.
- Faute de repères et de rétributions, **les pairs sont moins motivés** à participer à la création de connaissance.
- Les **rapports de réciprocité s'affaiblissent** et, avec eux, la qualité des échanges et la reconnaissance des pairs.

5. COMMENT METTRE EN ŒUVRE L'APPRENTISSAGE ENTRE PAIRS ?

Positionner l'apprentissage entre pairs comme un objectif stratégique

Ainsi donc, la légitimité, l'efficacité et la pérennité du système d'apprentissage entre pairs dépendent de sa **formalisation**. Celle-ci suppose la définition d'objectifs planifiés, clairement déterminés avec les pairs concernés.

L'idéal pour définir ces objectifs est de les envisager dans la **perspective de changements sociaux ou institutionnels** plus globaux, comme s'il s'agissait de **changements intermédiaires préalables**. Cela peut se faire à travers les **approches orientées changement**³¹, dont un chemin de changement, amenant à la vision globale, serait délibérément dédié à expliciter la place des processus d'apprentissage (cf. figure 6). L'exercice est intéressant dans la mesure où il incite à déterminer :

- une **chaîne de changements « apprentissage »** (par conséquent, à envisager des paliers de progression réalistes sur une ligne du temps) ;
- les **niveaux de changements préalables ou complémentaires** à assurer pour permettre à cette chaîne de changement de se développer dans la direction souhaitée, et donc les relations avec les autres voies de changement.

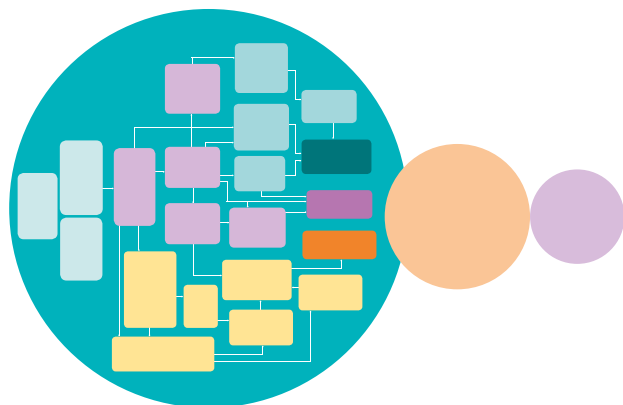


Figure 6 : cf. pages suivantes

Cette recommandation vaut aussi bien pour intégrer un volet « apprentissage » à un projet/programme que pour définir et mettre en œuvre un système au sein d'une organisation ou d'un réseau. Établir des dispositifs d'apprentissage au sein d'une organisation doit se faire en **fonction d'objectifs institutionnels ou organisationnels** prédéfinis. Il est donc important de commencer par clarifier ces attentes au niveau politique et stratégique de l'organisation.

De la même manière que dans le cadre de l'élaboration d'une logique d'intervention de projet/programme ou d'un partenariat plus large, un volet apprentissage (entre pairs) doit pouvoir être planifié, budgétisé, décliné en activités complémentaires et cohérentes avec l'ensemble des activités de l'organisation, son idéologie, sa gouvernance...

Cette disposition a un premier avantage : cela **engage le management**. Ce préalable est censé consolider le système d'apprentissage dans le sens où il garantit *a priori* le **dégagement de moyens suffisants** pour articuler une **vision collective et légitimer le système** dans les pratiques quotidiennes, avec comme corollaires :

- des ressources financières affectées,
- des **mandats** clairement attribués,
- des responsabilités et droits définis,
- des **formations ou appuis** préalables programmés,
- de même que des aménagements institutionnels ou organisationnels éventuels.

Une réflexion stratégique en bonne et due forme suppose de toute façon la définition :

- de la/des **communauté/s censée/s s'investir** dans le système (quelles caractéristiques essentielles doivent avoir les personnes définies comme pairs ? comment les recruter ?) ;
- des **bénéficiaires**³² (les pairs évidemment – mais pas tous nécessairement de la même manière – et éventuellement des « non-pairs » aussi) et des bénéfices espérés par chacun ;
- des **partenaires** (qui, hors de la communauté

des pairs, peuvent être appelé-e-s à intervenir dans la valorisation ou l'enrichissement des connaissances créées).

Mettre en place des mécanismes de suivi et d'évaluation appropriés

Dans la mesure où la formalisation du système peut être transposée en objectifs planifiés (en changements souhaités), un appareil d'indicateurs adéquats doit être déployé et un dispositif de suivi-évaluation orienté changement doit permettre d'apprécier leur progression qualitative et quantitative. Un tel DSE peut permettre d'appréhender au moins :

- **l'évolution de l'installation progressive** du système (affectations des ressources, compétences et aménagements divers) ;
- les **performances du système et des dispositifs/activités** en termes d'apprentissage (nombre/qualité/adéquation des connaissances et actifs produits/valorisés/diffusés/assimilés, etc.) ;
- le degré de réalisation des objectifs assignés ;
- les **effets/impacts** de l'apprentissage sur les changements sociaux ou institutionnels de référence³³...

L'ensemble des matrices proposées dans le chapitre 4, référées au modèle Seci, constituent de bonnes bases d'inspiration pour décliner des outils d'analyse spécifiques.

Comme signalé plus haut, le suivi-évaluation est une source d'apprentissages et de savoirs à valoriser. Il peut être considéré comme un espace d'apprentissage entre pairs tout aussi intégrable à un système que pourrait l'être l'accompagnement technique des partenaires ou une communauté de pratiques...

Pour être motivés à s'investir dans l'apprentissage entre pairs et adhérer au système, les participant-e-s ont forcément des exigences de résultat. Il leur faut des **retours sur investissement**, d'où la nécessité de veiller à systématiser le **soin de l'évaluation au niveau même des activités et de leur conception**. Il faut que

les participant-e-s puissent être régulièrement placé-e-s dans la situation :

- **d'éprouver les connaissances** acquises (par des réalisations concrètes, des initiatives pilotes...) ;
- de **manifeste leur degré de satisfaction** vis-à-vis des activités d'apprentissage (formes, approches, etc.) ou des connaissances acquises, par rapport à leurs besoins, leur utilité, leur application...

Plusieurs raisons justifient encore le besoin de mesurer :

- L'évaluation permet de vérifier que les objectifs initiaux des domaines d'activité et/ou des activités elles-mêmes sont effectivement atteints.
- Si le bilan est positif, l'évaluation sert à démontrer que les efforts consentis en valaient la peine.
- Le diagnostic donne au management et aux différent-e-s acteur-trice-s les arguments qui les autorisent à décider, avec justesse, de la suite des événements.
- Le retour d'expérience permet d'améliorer le processus organisation apprenante ainsi que certains domaines d'activité en particulier.

La mise en œuvre d'un processus de suivi et d'évaluation des résultats d'une activité ou d'un projet spécifique est une démarche en quatre étapes :

- 1) La définition d'objectifs clairs en début de projet.
- 2) L'identification de critères d'évaluation (mesures qualitatives et quantitatives).
- 3) La détermination des modalités d'évaluation.
- 4) La prise de décision en fonction des résultats.

CONSEIL PRATIQUE : Intégrez quelques indicateurs d'apprentissage organisationnel dans votre DSE afin d'éviter de démultiplier les tableaux à renseigner par les équipes et participant-e-s à vos activités.

³¹ Pour explorer les approches orientées changement, voir la documentation disponible sur le site du F3E :

<https://f3e.asso.fr/decouvrir-le-f3e/que-faisons-nous/nos-sujets/changement-approches-orientees-changement-aoc/>.

³² Il n'y a aucun effet pervers ici à considérer qu'il existe des bénéficiaires car il est clairement stipulé dès le départ que, dans le cadre d'une relation entre pairs, chacun est à la fois bénéficiaire et pourvoyeur d'apprentissage. Il est plutôt sain que chacun se reconnaisse bénéficiaire et sache dans quelle mesure il l'est. Il sait comme cela ce qu'il a à gagner et peut expliciter ses attentes pour, en fin de compte, mesurer ses acquis.

³³ Un DSE va observer beaucoup de changements, dont quelques indicateurs peuvent être dédiés à l'apprentissage organisationnel. Il ne faut pas monter tout un système spécifique mais peaufiner l'existant et intégrer des objectifs d'apprentissage lors de la conception d'un nouveau DSE.

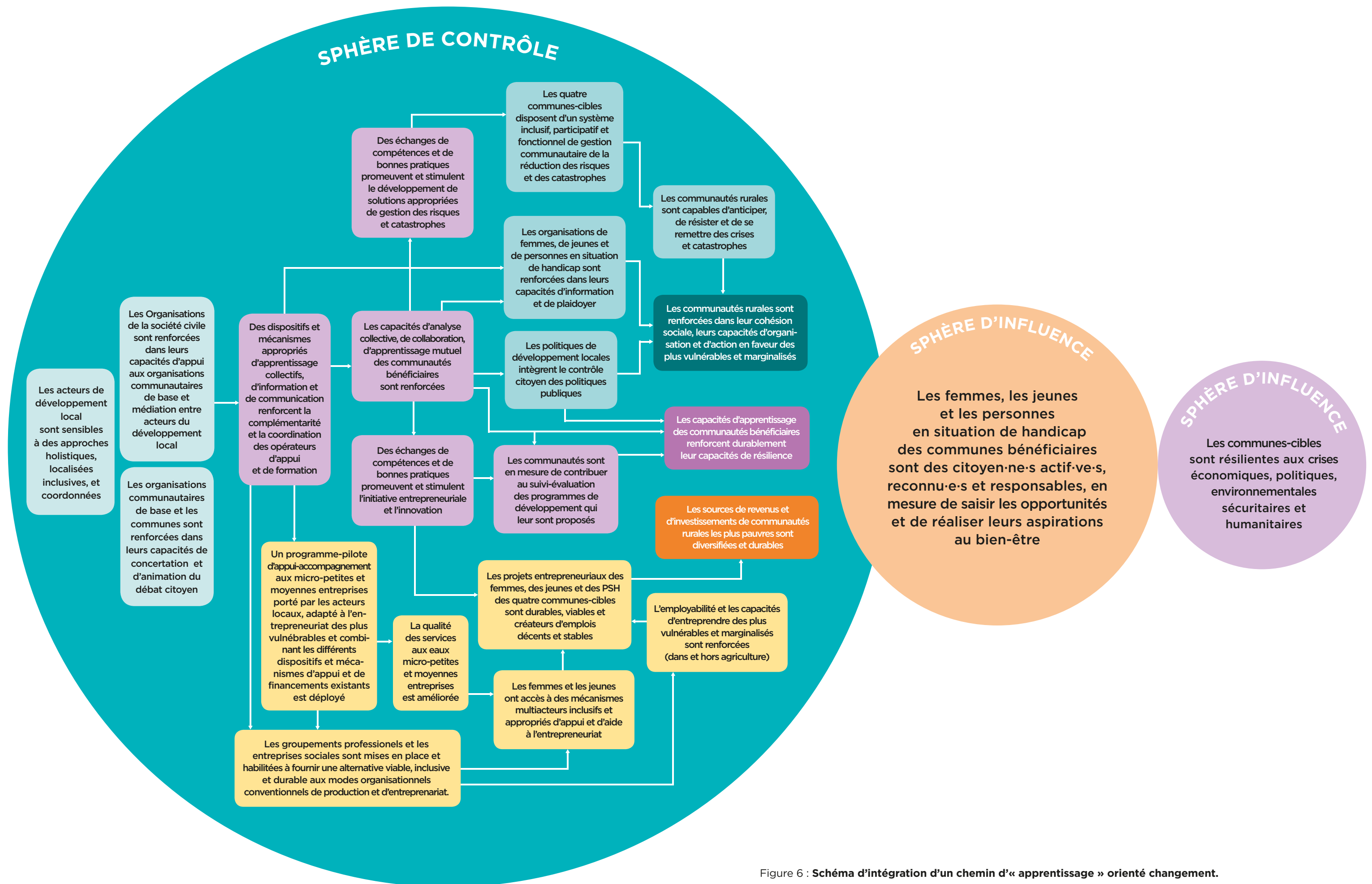


Figure 6 : Schéma d'intégration d'un chemin d'« apprentissage » orienté changement.

Gérer la diversité et maintenir la reconnaissance entre pairs

La diversité des pairs est à la fois un fait établi de la société, une richesse à valoriser et une variable à gérer.

L'identité d'un collectif est constituée de la diversité des identités multiples de ses membres, multiplicité qui peut être appelée à s'étendre avec l'adhésion de nouveaux et l'élargissement de la 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 encore 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 le sont aussi, et il faut en tenir compte.

L'APPROCHE INTERSECTIONNELLE

Afin d'être au plus près de la réalité des rapports de pouvoirs entre membres d'un collectif, l'approche intersectionnelle vous permettra de comprendre la façon dont s'articulent les différents facteurs d'oppression et de privilège sur les personnes ainsi que leurs effets, tout en considérant les contextes. Elle garantit les droits, respecte les identités et évalue les situations pour ajuster les actions. De son côté, « la connaissance située » vous aidera à reconnaître et valoriser les connaissances spécifiques des personnes vivant diverses oppressions, élaborées à partir de leur situation vécue. Elle permet aussi de valoriser leurs différentes stratégies de résistance, qui dépendent justement de leur point de vue situé¹⁴.

Les expériences à plusieurs créent inévitablement des « conflits cognitifs » entre participant-e-s de capacités, d'intérêts et de niveaux d'apprentissage différents. Mais **ces différences et ces conflits sont tout l'intérêt de l'apprentissage entre pairs** car cela augmente la possibilité que les moins avancés progressent en confrontant leurs a priori avec ceux d'autres personnes³⁵ et qu'ils prennent conscience qu'il existe des relations de pouvoir avec un effet immédiat sur la capacité d'agir des individus.

L'apprentissage entre pairs comporte des aspects similaires à la gestion de conflits dans le sens où il s'agit de gérer les divergences ou différences d'intérêts pour tenter d'en tirer un profit commun.

Un réseau d'action et de réflexion commune a aussi une fonction de médiation des compétences et des savoirs. C'est ce qui permet justement de faire en sorte que **les échanges, que l'activité même inhérente à l'adhésion à la dynamique collective, soient un vecteur de renforcement de capacités.**

L'enjeu consiste à mettre à profit **la richesse de la diversité des savoirs particuliers** pour créer des **savoirs collectifs**. Il faut 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 aptitudes³⁶ ;
 - (en corollaire) **l'intégration stratégique** (réaliste et concrète) du système d'apprentissage entre pairs dans les programmes et/ou actions et/ou l'organisation des membres, pour créer un certain degré de cohérence ou de compatibilité entre les systèmes du/de la participant/e et le système collectif, mais aussi pour que chaque participant-e puisse référer sa participation à des objectifs explicites, clairement délimités et planifiés ;
 - la **répartition des rôles et des responsabilités collectives**, notamment du fait que de nouveaux termes de solidarité/réciprocité/complémentarité, de nouveaux types de synergies sont créés, mais aussi parce que la diversification de l'offre d'initia-

tives et des processus, ainsi que l'augmentation des participant-e-s/bénéficiaires font croître aussi les contraintes de facilitation et de gestion, ce qui induit forcément une réflexion spécifique sur la façon de répartir les charges, de renforcer et d'accompagner les compétences à gérer ces processus...

Cette réflexion sur la répartition des rôles va entraîner une **évolution des fonctions au sein du réseau**, en particulier pour les personnes en charge de son animation ou des prestations techniques à destination des membres.

Les compétences requises et la distribution des rôles dans une organisation apprenante

Un processus ou une activité d'organisation apprenante sont transversaux et impliquent l'intervention coordonnée de différents acteurs :

- **des instances de direction** chargées d'inscrire l'apprentissage comme une dimension stratégique de l'organisation, la promeuvent et la coordonnent ;
- des structures opérationnelles impliquées dans :
 - > le suivi-évaluation et la réflexion ;
 - > la transmission des connaissances et des capacités nécessaires au dispositif ;
 - > la gestion documentaire ;
 - > la communication (sensibilisation et promotion de la culture d'apprentissage, valorisation et discussion des connaissances et acquis divers) ;
 - > la gestion technologique, qui conçoit et gère les solutions de soutien aux dispositifs de documentation, de diffusion et d'accès aux connaissances.

L'établissement d'une stratégie d'apprentissage entre pairs implique la **clarification des différents modes d'intervention et la requalification/restructuration des fonctions**. On a vu que cela intègre également une réflexion sur le rôle et les besoins des intervenant-e-s récurrent-e-s (partenaires) ou ponctuels (consultant-e-s, personnes-ressources, facilitateur-trice-s...). L'introduction d'un système d'apprentissage entre pairs est aussi un moyen de **rationaliser les ressources humaines**, par une répartition plus optimale des responsabilités, des fonctions d'encadrement et d'ani-



mation, dans la mesure où la réciprocité peut induire un partage des tâches et une mise en commun de ressources, ainsi que le principe de **responsabilités tournantes** entre détenteur-trice-s de connaissances et apprenant-e-s.

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

L'enjeu est aussi opérationnel qu'institutionnel puisque ce travail peut entraîner également :

- une **restructuration** de certaines instances et procédures,
- une **redéfinition** du statut de membres du collectif.

Parmi les outils disponibles pour définir les rôles et responsabilités au sein d'une organisation apprenante, **le modèle Raci** peut être mis à profit (Raci pour responsable, autorisé, consulté, informé). Cet outil facilite la visualisation des rôles de chacun-e au sein d'un projet. Une fois le projet défini, cette matrice (cf. tableau 5) permet d'indiquer qui fait quoi, ce qui permet de réfléchir aux complémentarités et de veiller à une distribution équilibrée et adéquate des responsabilités.

- La matrice fonctionne comme suit :
- Toutes les tâches du processus analysé ou de l'activité sont listées verticalement dans la grille.
 - Les acteur-trice-s sont indiqué-e-s horizontalement ; il s'agit soit de personnes, soit d'entités, mais il ne peut pas y avoir de mixité entre des noms de personnes et des entités organisationnelles.
 - Les lettres référant au niveau de responsabilité sont mentionnées dans les cases correspondantes.

³⁴ Pour aborder la connaissance située, appliquée ici à la stratégie genrée, consulter : <https://f3e.asso.fr/wp-content/uploads/F3E-strate%CC%81gie-genre.pdf>.

³⁵ C. Bushs, C. Darnon, A. Quiamzade, 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>.

³⁶ Ce qui est un impératif stratégique. Adhérer à une organisation apprenante n'est pas qu'une opportunité. Au-delà de l'effet d'aubaine, cela 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 délimiter celle-ci et circonscrire ses engagements. Cela implique une mise à plat stratégique – individuelle aussi.

	SIGNIFICATION	DESCRIPTION	RÈGLES D'APPLICATION
R	Responsable	Personne qui réalise (exécute) l'activité/axe stratégique.	Il y a au moins un R par activité/axe stratégique.
A	Autorisé	Personne ou groupe responsable de l'activité/axe stratégique en dernier ressort. Elle/il rend des comptes sur l'état d'avancement.	Il y a un seul A par activité/axe stratégique ; le A et le R peuvent être une seule et même personne. Il peut y avoir plusieurs exécutants, et donc plusieurs R pour une même activité.
C	Consulté	Personne ou groupe de personnes qui doivent être consultés et donner leur avis.	Il peut y avoir plusieurs C par activité/axe stratégique ou ne pas y en avoir un seul.
I	Informé	Personne ou groupe de personnes qui doivent être informés.	Il peut y avoir plusieurs I par activité/axe stratégique ou ne pas y en avoir du tout.

Tableau 5 : Matrice du modèle Raci

Le renforcement des compétences requises

Puisqu'il y a évolution des compétences, la perspective de la mise en place d'un système d'apprentissage entre pairs induit l'évolution des plans de recrutement et de formation.

Un système pair à pair 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 une équipe technique ou des intervenant-e-s intermittent-e-s (consultant-e-s, par exemple). Il est opportun de développer **une architecture de formation 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, etc.). Dans ce cadre, une équipe technique pourra endosser un rôle consistant à **centraliser et analyser** les demandes/besoins, **coordonner et favoriser** les échanges. Disposer d'une **cartographie et d'un annuaire des compétences** disponibles chez les pairs est idéal pour accomplir cette mission de coordination. Cette analyse doit pouvoir fournir aussi des informations sur les capacités à combler, les complémentarités à établir, les compétences à importer dans le système.

L'accompagnement et la coordination

Les besoins d'encadrement et d'appui ne seront pas les mêmes en fonction des questions abordées, des modalités de travail définies et des acteur-trice-s rassemblé-e-s.

Quelques règles à garder en mémoire :

- Chaque projet ou système entre pairs a donc **son rythme et sa dynamique propres**. Les processus collectifs évoluent plus lentement que ceux dirigés par des leaders peu soucieux de concertation.
- Certains groupes ont besoin d'être plus accompagnés que d'autres.
- 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, par exemple, peut s'avérer contre-productif).
- Une **animation forte** reste cependant toujours nécessaire. Adjointe à l'obligation de réalisations et d'activités communes, elle garantit plus de retours et de visibilité sur ce qui se fait et donne ainsi une prise au suivi-évaluation.
- Idéalement, les pairs doivent endosser la responsabilité d'organiser et de mener à terme les projets/

activités d'apprentissage.

- Cela n'exclut pas la nécessité d'un **appui externe**. Celui-ci ne doit pas se substituer au groupe de pairs dans les décisions à prendre ou les actions à mener, car ce dernier demeure responsable de ce qu'il produit.

Partant de là, l'accompagnement d'un projet/système d'apprentissage entre pairs consiste dans les interventions suivantes :

- **seconder et conseiller les pairs** pour organiser, planifier et coordonner les activités, faciliter les échanges, s'assurer qu'ils aboutissent aux productions attendues ;
- veiller à la bonne maîtrise autonome des méthodes et technologies nécessaires ;
- **capitaliser sur le projet/système** (observation et analyse des approches, techniques et dynamiques) ;
- offrir ou faciliter l'offre d'un appui technique et méthodologique (récurrent ou ponctuel) ;
- alléger l'investissement des participant-e-s dans les étapes opérationnelles ;
- veiller à la **mutualisation/diffusion adéquate** des connaissances et actifs produits.

Termes et modalités des échanges entre pairs

Une approche par les pairs suppose des dynamiques de proximité, des relations d'entraide, la gestion des diversités. Ajouté à ces dimensions, le fait de devoir formaliser un projet ou un système d'apprentissage implique la définition de **responsabilités, de contreparties**, ce qui suppose un certain degré de **contractualisation** entre participant-e-s.

Cela nous ramène à l'argumentaire en faveur de l'inscription explicite d'un projet/système d'apprentissage dans une vision stratégique et ses déclinaisons en logique d'intervention.

Pouvoir en plus l'envisager dans le cadre d'une **convention programme** renforce la dimension partenariale de la collaboration en créant une redevabilité commune qui, inscrite dans un cadre logique, peut être valorisée comme un élément de cohérence, de pertinence, d'efficacité ou d'efficience du programme concerné.

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 collaboration**. Les participant-e-s ont en effet 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 et les modalités de mise en œuvre.

L'apprentissage retiré d'une collaboration entre pairs ne doit pas nécessairement être équivalente pour chacun-e ou porter sur les mêmes thèmes ou compétences. Il suffit de s'assurer que les **termes de la réciprocité soient clairs, les finalités** déterminées pour chaque partie et que chacun rassemble les **dispositions** nécessaires pour en tirer le bénéfice escompté. La mise à profit des résultats de l'expérience entre pairs doit se faire aussi bien au niveau individuel que collectif. À ce dernier niveau, **les participant-e-s sont solidaires**. Au-delà, chaque organisation est seule responsable 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 participant-e-s aux projets entre pairs doivent clairement être mandaté-e-s par leurs organisations respectives (**l'engagement doit être institutionnel**). À ce titre, il-elle-s les représentent et s'engagent à leur rapporter les éléments partagés. Il-elle-s doivent également s'engager vis-à-vis des autres participant-e-s à y contribuer autant qu'à en recevoir.

Cela suppose que chaque participant-e soit au fait des besoins de son organisation, qu'il-elle dispose d'une marge de décision, de compétences calibrées et de responsabilités de restitution clairement jalonnées et pouvant faire l'objet d'une clause précise dans la convention de collaboration.

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

Les modèles économiques du pair à pair

Associer des pairs à la réalisation d'un projet ou système d'apprentissage pose évidemment la question de la **prise en charge des coûts**.

Un **fonds spécifique** est évidemment souhaitable, mais l'intégration d'un axe « apprentissage » dans un programme ou une convention programme pouvant bénéficier du cofinancement d'un bailleur est aussi une situation idéale.

Cela dit, les termes des transactions peuvent aussi s'envisager sur une **base non financière**. Ils peuvent ainsi consister en échanges en nature/prestations/compétences/ressources humaines ou matérielles (par exemple, dans le cadre de formations, stages, visites d'échange croisées), sur un modèle analogue d'échange de services de type système d'échange local (Sel), organisés autour de crédits (crédits-temps qui supposent l'équivalence des prestations ou dont la valeur varie en fonction d'une catégorisation des compétences ou du cadre d'échange). Ces apports peuvent bien évidemment être valorisés dans le cadre d'un cofinancement.

Cela pose la question délicate de la **validation des compétences/connaissances** à échanger entre pairs et celle des « **engagements qualité** » des appuis entre pairs, questions qui renvoient bien sûr à la section précédente, consacrée au conventionnement des échanges entre pairs.

Cela étant dit, la pratique incite à préconiser :

- qu'il ne faut pas se cantonner à un modèle économique mais être capable de **moduler les options** possibles ;
- que les options de financement doivent être ouvertes, de même que l'attention aux opportunités d'appel à projets (et donc qu'il faut configurer et promouvoir les initiatives de manière à les rendre éligibles) ;
- qu'il faut fixer des règles claires entre pairs sur la participation de chacun·e.

À 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 formation³⁷ ou de *Youth In Action*³⁸, s'investissent dans des **projets financés par des institutions** (en l'occurrence, ici, européennes) pour financer leurs travaux collectifs et faciliter le travail collaboratif de leurs membres. Cela présente 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 institutions³⁹.

Toujours dans la perspective de trouver des financements, ces deux exemples sont intéressants aussi parce qu'ils incitent à s'inscrire dans des **dynamiques interréseaux**. Les collectifs ou groupes de pairs peuvent avoir un intérêt puissant à rechercher des alliés pour élaborer des dispositifs coopératifs en corrélation avec des réseaux, fédérations, plateformes ou autres organisations faitières, en France mais aussi chez les voisins européens.

L'implication accrue des membres en tant que coformateur·rice·s/animateur·rice·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 rendu possible par le réseau**.



³⁷ Auparavant nommée la Fondation européenne pour la recherche, l'éducation et la formation (Reref) (<https://freref.eu>).

³⁸ <https://www.researchyouth.eu>.

³⁹ F. Labadie, C. Talieu (2015).



06

FICHES PRATIQUES

Ces fiches présentent des expériences autour des pairs au sein des organisations membres du FE3 – à une exception près, celle de Cités et Gouvernements locaux unis. Certaines ont été réalisées en 2019 dans le cadre de l'étude sur le pair à pair au sein du F3E. La richesse de ces fiches nous a encouragés à les inclure dans cette publication. Les autres fiches ont été réalisées tout au long de la préparation de cette publication en 2022.

Elles sont issues, à différents degrés pour chacune, des échanges internes à chaque organisation. Les fiches ont été produites grâce à l'accompagnement d'un consultant externe. Les fiches ont ensuite été discutées au sein du groupe ad hoc pair à pair animé par l'équipe technique du F3E.

Toutes les fiches visent à donner à voir la richesse des approches par les pairs afin d'inspirer d'autres organisations qui seraient confrontées aux mêmes enjeux.

- FICHE 1** Secours Catholique-Caritas France – **L'expérimentation sur les AOC : l'apprentissage collaboratif entre gouvernance partagée, capitalisation et essaimage des savoirs**
- FICHE 2** Secours populaire français – **Les échanges entre pairs : animer un projet d'Ecsi et diffuser la démarche dans un réseau bénévole décentralisé**
- FICHE 3** Plan International France – **L'apport des comités consultatifs des filles et des clubs de champion-ne-s de changement dans les programmes de Plan International au Bénin.**
- FICHE 4** FERT – **Le programme TransFert**
- FICHE 5** F3E – **Le pair à pair, ingrédient du parcours d'apprentissage du F3E**
- FICHE 6** Frères des Hommes et Batik – **Les accompagnements mutuels entre Batik et Frères des Hommes France**
- FICHE 7** Action contre la faim – **Les communautés de pratiques au sein d'Action contre la faim**
- FICHE 8** **L'apprentissage par les pairs au sein de Cités et Gouvernements locaux unis**

⁴⁰ Cf. Fiche 5 du F3E

L'EXPÉRIMENTATION SUR LES AOC : L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF ENTRE GOUVERNANCE PARTAGÉE, CAPITALISATION ET ESSAIMAGE DES SAVOIRS.

Secours Catholique-CARITAS FRANCE (SCCF)

Egle Bonan (chargée de projets « Apprentissage » et « Gestion des connaissances » – SCCF)

Description/Historique

Depuis 2021, le SCCF est engagé sur un chantier d'expérimentation sur les approches orientées changement (AOC) impliquant plusieurs de ses partenaires internationaux. L'enjeu est multiple : il consiste à mettre à profit l'échange d'expériences entre pairs, à la fois pour faciliter l'assimilation d'approches stratégiques nouvelles et pour capitaliser collectivement sur leur mise en œuvre, afin de développer l'entraide et l'apprentissage collaboratif.

Le renforcement du pouvoir d'agir (PDA) des personnes en précarité et des communautés locales est un des principaux leviers d'action du Secours Catholique-Caritas France dans son projet national 2016-2025 : « Renforcer le PDA des personnes et groupes, c'est aller vers elles et les soutenir pour qu'elles prennent place et parole. [...] Cela suppose de développer de vraies relations d'échanges et de solidarité. Ce qui implique de savoir leur laisser l'initiative et prendre des responsabilités. Cela passe enfin par le renforcement et le travail en commun avec les partenaires qui œuvrent dans le même sens⁴¹. »

Pour que ce renforcement aboutisse à une véritable transformation sociale systémique, il faut

« expérimenter des formes nouvelles de solidarité et de développement⁴² », c'est-à-dire se situer dans une approche de valorisation, d'échange et de partage des savoirs des personnes et des groupes en précarité afin de créer des connaissances et des pratiques nouvelles. Cela passe par la création d'espaces de gouvernance partagée entre salarié-e-s, bénévoles et bénéficiaires.

Il faut mettre en mouvement les personnes, construire la confiance réciproque et, dans les actions de changement possibles, créer des dynamiques collectives.

Pour le SCCF, grandir en tant qu'organisation apprenante et développer une culture d'apprentissage en réseau, c'est valoriser pas à pas ce qu'elle apprend et capitaliser les apprentissages, afin de progresser avec ses partenaires, l'Église et la société⁴³.

Au niveau des délégations du réseau national français, cela se traduit, entre autres, dans la démarche « animation pour le changement social local » (ACSL)⁴⁴. À l'international, la Direction Action et Plaidoyer internationaux (Dapi)⁴⁵ a décidé de s'engager dans les approches orientées changement (AOC) appliquées à la mobilisation sociale et d'expérimenter, avec les partenaires internationaux, la maîtrise de cet outil de mobilisation, d'autonomisation et de renforcement des communautés locales accompagnées.

L'expérimentation comme moyen et source d'apprentissage

Selon la définition du F3E, les AOC « sont un ensemble d'outils et de méthodes pour planifier, suivre et évaluer des actions, dont le but est d'accompagner des processus de changement. [...], elles invitent les acteurs impliqués à s'interroger sur leur vision d'un futur commun et sur leurs positions respectives⁴⁶ ». Il s'agit d'approches innovantes, participatives et itératives, adaptées à des projets qui travaillent, notamment, les dynamiques d'acteurs. L'attention est portée sur le processus plutôt que sur le projet ; la posture d'apprentissage est mise en avant.

Elles comportent généralement trois étapes :

- la définition d'un cap, l'horizon vers lequel on veut aller, à long terme ;
- le traçage des chemins pour aller vers la vision ;
- le suivi et l'ajustement de ces chemins.

Pour la Dapi, l'enjeu est de renouveler sa démarche d'accompagnement et sa stratégie partenariale, en repositionnant le projet comme un moyen et pas comme une fin en soi et en rééquilibrant les rôles des parties prenantes. Celles-ci deviennent davantage actrices des changements souhaités par les communautés.

Un chantier AOC a donc été lancé en 2021 afin d'expérimenter ces approches sur chacune des zones géographiques d'intervention de la Dapi et dans le cadre de projets d'urgence. Les terrains sur lesquels la méthode est expérimentée sont le Togo, la Palestine, l'Inde, la Syrie et la Colombie. Les thématiques sur lesquelles les AOC sont appliquées sont, par exemple, l'agroécologie (Togo, Inde) ou les violences faites aux enfants (Palestine).

Si l'objectif général est de renforcer le pouvoir d'agir des personnes et des groupes par le développement de l'action collective, l'objectif « opérationnel » est d'acquérir une expertise susceptible d'être mise en œuvre dans d'autres cadres. Un objectif d'apprentissage est donc clairement affiché, apprentissage qui, de manière cohérente avec ces approches et avec les principes du projet associatif du SCCF, doit être collaboratif et participatif.

La gouvernance partagée entre pairs pour organiser l'apprentissage

Le chantier implique toutes les zones géographiques couvertes par la Dapi ainsi que deux chargés de projet par pôle. Les pôles d'Afrique et du Moyen-Orient de la Dapi ont d'abord été mobilisés (2021-2022). Les premiers terrains intéressés ont été le Togo (avec le Centre d'animation rurale de Tambimong Ogaro – CARTO⁴⁷ –, l'Association des jeunes et adultes ruraux catholiques – JARC⁴⁸ –, et l'Organisation de la charité pour un développement intégral – OCD⁴⁹ –, sur une thématique concernant l'agroécologie) et la Palestine (avec le partenaire Palestinian Circus School⁵⁰, sur les violences faites aux enfants). Dans un deuxième temps (2023-2024), démarreront les expérimentations en Inde, en Syrie et en Colombie, en impliquant les chargés de projet des pôles Asie, Amérique latine et Urgences ainsi que leurs partenaires⁵¹.

Les pairs impliqués dans ces processus sont tantôt les partenaires accompagnés sur le terrain avec une démarche de formation-action, tantôt les chargés de projet investis dans les missions d'accompagnement sur le terrain et à la fois dans un groupe de travail AOC (GT-AOC) en interne. La notion de « pairs »,

⁴¹ SCCF, projet associatif et projet national 2016-2025 : « Ensemble, construire un monde juste et fraternel », p. 7, https://www.secours-catholique.org/sites/scinternat/files/publications/papn_valide_page_par_page.pdf?

⁴² Ibid.

⁴³ Ibid., p. 8.

⁴⁴ Pour le SCCF, « L'ACSL est une démarche d'animation qui vise le changement social sur un territoire de vie. Elle s'inscrit dans la vision d'une société juste et fraternelle du Secours Catholique dialoguée avec des acteurs du territoire pour définir ensemble des changements concrets et atteignables. Elle s'appuie sur la mobilisation, sur la participation des habitants, notamment des personnes en situation de précarité et d'exclusion. Elle révèle leurs capacités à agir ensemble et à gagner en autonomie. Elle se concrétise par une succession d'actions, de microréalisations, de petits projets porteurs de transformations. Elle prend en compte tous les acteurs du territoire et les dynamiques locales. Les changements obtenus peuvent concerner tous les domaines de la vie humaine – sociale, culturelle, spirituelle, écologique, politique ou économique. » (Cf. « L'animation pour le changement social local : au service du projet national 2016-2025 », document interne du Secours Catholique-Caritas France, 2018.)

⁴⁵ La Direction Action et Plaidoyer internationaux est l'une des huit directions du siège national de l'association. Composée d'une cinquantaine de salariés et d'une trentaine de bénévoles, elle vise à faire vivre, à l'échelle internationale et en lien avec le réseau du SCCF en France, les principes de révolution fraternelle promus par le Secours Catholique et définis dans son projet national. La Dapi œuvre pour la justice et la transformation sociale à travers des actions de terrain, de plaidoyer et d'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale, dans un continuum urgence-développement. Elle travaille à la promotion de modèles alternatifs de développement, pour contribuer à une transition écologique juste et lutter en profondeur contre toutes les causes d'inégalité. La Dapi intervient en Europe orientale, en Asie, au Moyen-Orient, en Afrique et dans l'océan Indien, en Amérique latine et dans les Caraïbes, sur un total de 54 pays.

⁴⁶ <https://f3e.asso.fr/decouvrir-le-f3e/que-faisons-nous/nos-sujets/changement-approches-orientees-changement-aoc/>.

⁴⁷ <https://cartogaro.org/>.

⁴⁸ <https://adesdida.com/activites-et-projets/les-autres-projets-et-realizations/la-jarc/>.

⁴⁹ <https://ocdi-caritas-togo.tg/>.

⁵⁰ <https://palcircus.ps/en/>.

⁵¹ En Syrie, Basmeh & Zeitooneh, <https://www.basmeh-zeitooneh.org/> ; en Inde, Balasore Social Service Society (BSSS), <https://bssodisha.org/> ; en Colombie, le Programme de développement et paix dans la région du Magdalena Medio, <https://www.pdpmm.org.co/>.

surtout dans le cadre du groupe de travail, n'est pas utilisée ici pour traduire l'équivalence, une quelconque symétrie ou l'absence de hiérarchie ou de cadrage. La parité ici évoquée fait référence à l'échange constant entre les parties prenantes de l'expérimentation, à la circulation et au partage des apprentissages, ainsi qu'à la codéfinition des règles communes de travail et de relecture.

L'équipe de direction de la Dapi a défini les enjeux stratégiques de l'action en nommant une responsable et coordinatrice du chantier AOC, mais la définition des rôles de chacun, y compris les tâches de la responsable, a été concertée par le groupe de travail interne avec les méthodes de la « gouvernance partagée ».

Sur cette base, par souci de cohérence et afin d'assurer

les objectifs d'apprentissage de cette expérimentation, un long travail de cadrage méthodologique a permis aux membres de ce groupe de définir, en intelligence collective, des règles de fonctionnement, un cadre de sécurité et de fonctionnement, la gouvernance, l'organisation de la capitalisation au fil de l'eau et de l'essaimage en interne.

Partant, par exemple, des outils de l'université du Nous et dans la continuité d'une logique d'expérimentation, des formes de « gestion par consentement » (GPC) ont été utilisées et un mode circulaire de tours de table a systématiquement été adopté. Une série de réunions ont d'abord permis définir les « fiches de rôle » (cf. figure 1), indépendantes des profils des personnes qui allaient les recouvrir, précisant les périmètres d'action, les tâches et les responsabilités de chacun,

la redevabilité, la durée, les interactions entre les rôles. Les discussions qui ont mené à la formalisation des fiches de rôles et de leurs interactions ont permis pour chaque « pair » de clarifier les périmètres d'autorité et d'action du groupe, de contribuer activement à les définir et à les valider, d'avoir aussi un regard et un avis sur l'ensemble du chantier, et donc sur la meilleure façon d'atteindre les objectifs communs.

Ainsi, le système entre pairs s'est organisé par binômes, avec un binôme par pôle/terrain, composé d'un-e chargé-e de pilotage expérimentation sur le terrain (C-PET), concentré-e sur l'animation des AOC avec les partenaires, et d'un-e chargé-e de capitalisation expérimentation sur le terrain (C-CET), maintenu-e dans une posture d'observation facilitant la collecte des données. À côté de ces binômes (de 2 à 5 selon l'avancement du chantier), d'autres rôles de support et d'accompagnement ont été mis en place : une responsable référente chantier AOC (RR-AOC), une consultante chargée de formation accompagnement expérimentation (CC-FAE), pour accompagner la formation-action des chargés de projet et des partenaires sur le terrain, une chargée d'accompagnement capitalisation et transfert des connaissances (C-ACT), pour faciliter les apprentissages en interne et coordonner la métacapitalisation entre les différents terrains.

Des temps de bilan réguliers ont été prévus, sous forme de « rétrospective agile⁵⁵ » ou « relecture » pour réajuster les dispositifs ou revoir les tâches des rôles : ils permettent d'adapter le fonctionnement et les outils à l'effectivité du travail sur les différents terrains, mais aussi de gérer d'éventuels conflits ou dysfonctionnements. Ils ont aussi permis de créer des nouveaux rôles imposés par le besoin de transférer les connaissances en interne : en plus d'expérimentations sur le terrain (l'une terminée en 2022, la seconde en cours, trois autres censées démarrer en 2023), le groupe a décidé de se doter de nouveaux rôles « d'accompagnement entre pairs » afin d'assurer l'essaimage des savoirs tirés de l'expérience d'une manière plus directe et vivante. Cette exigence est née de l'échange entre pairs, dans une des phases de relecture de l'activité du groupe, et à la lumière de l'expérience des missions. Concrètement, les binômes ayant conclu l'expérimentation sur leur terrain resteront dans le groupe de travail avec un rôle précis d'échange de pratiques et de tutorat auprès des collègues qui démarreront sur d'autres terrains.

L'apprentissage par la formation

Dans la vie de ce groupe de travail et dans la vie du chantier, un rôle important a été donné à la dimension de l'apprentissage par la formation stricto sensu.

Un apport pédagogique important est d'abord assuré par une intervenante externe associée, qui forme les chargé-e-s de projet ainsi que les partenaires impliqués sur les différents terrains aux fondements et à l'application des AOC. Cet accompagnement a été conduit via une formation-action (avec une modalité Test and Learn), qui a permis tant aux chargé-e-s de projet qu'aux partenaires d'organiser et d'animer directement des focus groupes et des ateliers, sous la supervision de l'intervenante, et donc d'apprendre en faisant. Ce type de fonctionnement, où la transmission des connaissances se fait par le partage et l'expérience sur le terrain, permet d'associer les partenaires dans la dynamique entre pairs.

Un accompagnement méthodologique ad intra a ensuite été assuré par la chargée apprentissage et gestion des connaissances de la Dapi, pour faciliter le travail de cadrage et de coconstruction des fiches de rôles avec les outils de la gouvernance partagée, préparer les étapes de la capitalisation et les documents qui l'accompagnent, animer la dynamique d'échange de pratiques entre les membres du groupe, préparer les conditions de l'essaimage à venir et du transfert de connaissances au sein de la Dapi.

Aussi, une formation d'approfondissement à la démarche de capitalisation, construite et animée avec le F3E, vise à donner davantage d'outils et de compétences pour que les chargé-e-s de projet du groupe de travail du chantier puissent gérer et animer directement les activités liées à la récolte et à l'analyse collective de différentes données.

La construction d'une culture commune « capi » avec d'autres acteurs « pairs » du SCCF (notamment ceux qui sont engagés dans une démarche d'expérimentation similaire aux AOC, comme l'ACSL⁵⁶) est un objectif secondaire de cette formation.

FICHE DE RÔLE CHANTIER AOC CHARGÉ DE PILOTAGE EXPÉRIMENTATION SUR LE TERRAIN (C-PET)

1. Définition de la fonction : Opérationnel.le

2. Tâches et responsabilité :

- Piloter l'expérimentation avec le partenaire : être garant de la posture et de la définition des rôles au sein de l'expérimentation, faire le lien opérationnel avec la consultante
- Organiser et piloter les missions (contenu et logistique) en collaboration avec les collègues du pôle et les partenaires.
- Participer à la formation aux AOC avec les partenaires
- Définir le problème à résoudre avec le partenaire
- Accompagner le partenaire dans l'identification des parties prenantes et du territoire d'expérimentation et en informer le/la Chargé.e de Capitalisation Expérimentation Terrain (C-CET).
- Co-animer les ateliers pendant les missions sur le terrain.
- Accompagner les partenaires dans la définition du dispositif de suivi et d'encouragement du changement
- Contribuer à la capitalisation de façon proactive (cadrage, création d'outils, diffusion, écriture livrable...) en lien étroit avec le/la C-CET.

3. Redevabilité :

Le/LaC-PET est redevable à l'ensemble du groupe et notamment à la Référente du Chantier AOC pour les missions liées à l'expérimentation et à leur cadrage et pour les activités communes de capitalisation. En deuxième instance, il est redevable au Responsable de son pôle pour les aspects du projet en question liés à la stratégie de partenariat du pôle et aux contraintes spécifiques du projet (hors AOC)

4. Périmètre d'action :

Passerelle entre le projet sur le terrain et le Groupe de travail AOC (GT-AOC)

5. Durée du mandat et charge :

Figure 1 : Exemple de fiche de rôle

⁵² <https://drive.jardiniersdunous.org/s/AXeAqRiDG8Y89K6>.

⁵³ <https://universite-du-nous.org/>.

⁵⁴ <https://drive.jardiniersdunous.org/s/gjqDdCAPRTLK8aG> ou <https://drive.jardiniersdunous.org/s/XzEqlTWSnXYkdG>.

⁵⁵ <https://www.neatro.io/retrospective-agile/>.

La capitalisation au fil de l'eau

Greffée à cette dynamique de formation entre pairs, la capitalisation au fil de l'eau prévue dans le chantier permet aux partenaires et chargé-e-s de projet de relire leurs expériences avec les AOC, de garder une trace et de documenter l'expérimentation, de rectifier et d'adapter les outils.

Concrètement, cette capitalisation a des objectifs et des activités spécifiques à chaque terrain, visant l'identification des « bonnes pratiques » AOC par les partenaires, afin d'optimiser leur accompagnement des communautés sur le terrain. À partir du croisement et de la comparaison entre les différentes capitalisations terrain, il s'agira de formaliser les savoir-faire et la pédagogie développés par les chargés de projet dans l'accompagnement et la maîtrise de la démarche AOC, grâce aux interactions entre les différents acteurs et niveaux.

Cette capitalisation servira de base pour l'essaimage et à la montée en compétences au sein de la DAPI, qui pourra les mettre en œuvre avec d'autres partenaires sur d'autres territoires, via le développement d'outils de formation, en présentiel et/ou digitaux, sur la plateforme du SCCF.

Pour faciliter l'essaimage en interne, un dispositif spécifique est en cours de conception par le groupe de pairs, à la lumière du parcours accompli lors des deux premières expérimentations (Togo et Palestine). Ce qui se dessine à l'heure actuelle est une valorisation du travail des binômes des anciens terrains pour les terrains nouveaux, avec un système de transfert de compétences entre pairs et de « passage de témoin » qui devrait, à terme, rendre moins nécessaire l'apport de l'intervenante externe.

Les deux dispositifs corrélés de la capitalisation et de l'essaimage ont donc été conçus par le groupe en cohérence avec la démarche AOC. Ils se fondent sur l'apprentissage collaboratif entre pairs et s'intègrent à la stratégie de « gestion et partage de connaissances » portée par la Dapi.

Les interactions

Comment s'est déroulée concrètement la dynamique entre pairs – partenaires et acteurs du SCCF – du chantier AOC jusqu'aujourd'hui ?

Les deux terrains où l'expérimentation est en cours à ce jour sont le Togo (qui est arrivé à la fin de la première phase de capitalisation) et la Palestine. Un travail préalable de la consultante externe a permis de définir le cadre de l'expérimentation avec les partenaires en identifiant une thématique de changement⁵⁷, des groupes d'acteurs et une zone d'expérimentation.

Ensuite, les binômes en charge de l'expérimentation ont été formés par la consultante aux fondements des AOC et à l'animation d'atelier, tout en préparant la première mission sur le terrain. Lors de cette mission, la consultante et le binôme pour chaque terrain ont coopéré à la formation des partenaires sur place et à la préparation de l'atelier « Vision et Changement » avec la communauté.

L'intérêt (et le pari) de l'apprentissage en situation consiste dans le fait de mettre tout de suite les partenaires en posture d'animation de l'atelier : guidés par les partenaires, ce sont les acteurs clés de la communauté qui analysent le contexte de la problématique, se projettent collectivement dans une vision d'amélioration (à moyen-long terme), et identifient des changements pour contribuer à la vision d'amélioration. Suite à l'atelier « Vision », un dispositif de suivi et d'encouragement des acteurs est défini avec les partenaires, ainsi que des actions d'accompagnement permettant de réaliser ces changements, qui seront ensuite objet d'analyse et d'ajustement collectifs lors d'une deuxième mission.

Lors de l'expérimentation au Togo, par exemple, l'atelier « Vision et Changement » (figure 2), en avril 2021, a été animé par des représentants du consortium CARTO-JARC-OCDI Dapaong et a réuni à Natongou, région des Savanes, 50 adultes, représentant-e-s de différents groupes d'acteurs d'un village : jeunes, femmes, agriculteurs et éleveurs. En partant de l'analyse du contexte et des problèmes vécus par les acteurs autour de la dégradation de l'environnement⁵⁸, les groupes d'acteurs ont défini collectivement une

EXPÉRIMENTATION TOGO ATELIER « VISION ET CHANGEMENT »

50 participants adultes : Représentants de différents groupes d'acteurs d'un village.

2^e journée : Définition d'une vision collective d'amélioration

« D'ici 5 ans, Natongou est verdoyant, les sols sont fertiles et les récoltes sont abondantes. Il y a assez de pluie et de l'eau en quantité. Nous vivons fraternellement entre agriculteurs et éleveurs pour le bien de tous ».



Figure 2 : La vision collective d'amélioration de la communauté

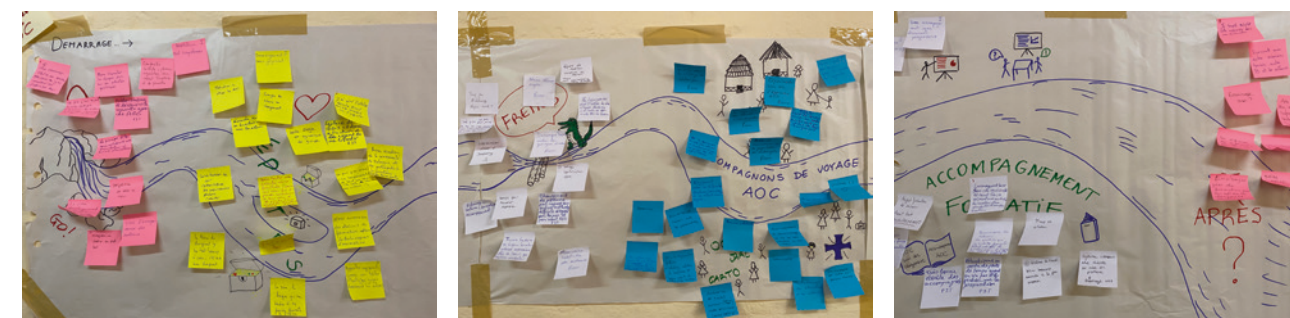


Figure 3 : Frise chronologique « La rivière des AOC » (Kara, octobre 2021)

vision d'amélioration, par rapport à la problématique, en identifiant des changements spécifiques considérés comme pertinents pour atteindre cet objectif.

Chaque groupe d'acteurs a ensuite travaillé entre pairs sur tous les chemins de changement pour chaque souhait d'amélioration. La figure 3 montre un exemple d'une frise chronologique produite par les participant-e-s.

Pendant l'atelier « Vision et Changement », la posture du SCCF est d'observation. La posture d'accompagnement revient lorsqu'il s'agit de débriefer et de définir avec les partenaires un dispositif de suivi et d'encouragement des changements (DSE) qui servira à la dernière étape, lors de la mission 2, pour le suivi des changements effectifs, l'ajustement des interventions et l'encouragement. Aussi, une première étape de capitalisation du chemin parcouru permet aux parties prenantes impliquées dans cette dynamique de s'interroger mutuellement sur la dimension de l'accompagnement qu'elles partagent, les partenaires avec les communautés et les chargé-e-s d'expérimentation

avec les partenaires.

Entre les différentes missions sur le terrain, l'activité du groupe de travail AOC en interne, composé par l'ensemble des chargé-e-s d'expérimentation, se déploie au fil de trois types de rencontres :

- Des réunions de « cadrage » (et recadrage), où il s'agit de décider ou revoir les questions de fonctionnement : ces temps ont été très nombreux et rapprochés au début du chantier, durant la première année, tenant compte du fait qu'il ne s'agissait pas seulement d'appliquer des méthodes de fonctionnement (les outils de la gouvernance partagée dont il a été question plus haut) mais de travailler, par leur biais, à la cohésion de l'équipe et au climat de coopération.

- Des réunions de « suivi opérationnel », qui permettent de faire le point sur les expérimentations en cours : il s'agit surtout de réunions d'organisation avant une mission, pour ajuster/accorder ses objectifs aux objectifs du chantier et pour préparer

⁵⁶ Cf. note 44.

⁵⁷ Pour rappel, au Togo, l'axe thématique était la dégradation de l'environnement, et, en Palestine, les violences faites aux enfants.

⁵⁸ La problématique est discutée à partir de quatre constats spécifiques liés au contexte du village (les pratiques d'agriculture et d'élevage présentent des difficultés ; les sols de Natongou ne sont plus fertiles ; il ne pleut pas beaucoup ; il y a moins d'arbres). Cela aidera à formuler une vision concrète et des changements cohérents avec cette vision.

ensemble des documents et autres outils communs, ou de réunions de restitution de mission. Ces réunions suivent le rythme des missions et, au début, elles ont impliqué tous les membres des deux premiers terrains. Le mode circulaire du tour de table et parfois le traitement des objections par consentement sont utilisés.

- Des réunions « pédagogiques », de partage des apprentissages, au cours desquelles les objectifs de formation/capitalisation/essaimage priment : ces réunions ont d'abord pour objectif d'assurer une meilleure compréhension des AOC pour les binômes, par le biais de l'accompagnement de la consultante au début, mais également des échanges d'expériences et/ou pratiques entre pairs, dans le cadre du système d'essaimage décrit plus haut, en cours de mise en place. Aussi, il s'agit de faire vivre l'esprit de la capitalisation au fil de l'eau, en utilisant ces moments pour un vrai accompagnement formatif (comme celui du F3E), ou bien pour des focus en interne sur certaines étapes de la capitalisation et les documents qui l'accompagnent. Ces réunions, moins nombreuses, plus longues et structurées, se sont tenues surtout au début du chantier et maintenant à mi-chemin, au moment où il s'agit d'articuler davantage la capitalisation et l'essaimage. Elles auront peut-être vocation à laisser place prochainement à des formes de tutorat/compagnonnage entre les différent-e-s chargé-e-s de projet qui ont expérimenté les AOC à des moments divers du chantier. Elles seront maintenues en fin de chantier surtout pour attaquer la phase de métacapitalisation, qui cherchera à croiser et comparer les capitalisations des différents terrains.

À cause de la pandémie, tout le travail de cadrage et les premiers temps de formation se sont déroulés en visioconférence. Cela a demandé un long travail de préparation et d'animation des réunions, ainsi que l'exploration d'outils, d'applications et de méthodes variés afin de pouvoir créer le climat propice à des échanges réellement collaboratifs. Actuellement, dans une phase d'intégration progressive, dans le groupe de travail, des collègues qui seront chargé-e-s des prochaines expérimentations terrain, le choix a été fait de privilégier le présentiel, surtout pour les moments de relecture, d'échanges d'expériences et de formation.

Points d'attention

Bien que l'expérience ne soit encore qu'à mi-parcours, nous sommes en mesure d'établir un certain nombre de constats quant aux aspects nécessitant de la vigilance.

- La première leçon à tirer de la première phase est qu'il faut accorder beaucoup de temps et de moyens au dispositif et accepter que les « résultats » ne soient pas immédiats. Sa mise en place et la définition des modalités de fonctionnement demandent de la patience. Il faut être attentif à la cohésion d'équipe, prendre soin de créer un esprit de groupe pour fidéliser les parties prenantes. Aussi, la communication et le partage de cette expérience au sein de la Dapi ont été nécessaires pour essaimer en interne une nouvelle approche et d'autres méthodes de travail, mais cela demande un investissement de temps et des ressources. La gestion de la gouvernance partagée et de ses outils, ainsi que toute autre méthode d'intelligence collective sont très probantes sur le moyen/long terme, mais indéniablement chronophages. Ces démarches sont forcément en décalage avec les habitudes de travail des individus et des équipes et risquent de bousculer leurs agendas. Une période d'adaptation est invariablement nécessaire.

- En second lieu, il importe de noter que l'engagement de la Direction et du management est crucial pour légitimer et consolider le système d'apprentissage et garantir sa continuité. L'investissement est important (en termes de moyens, ressources, compétences et mandats) et les retours ne sont pas immédiats. Il doit donc être porté et défendu, malgré les changements susceptibles de se produire dans le contexte, l'organisation ou les ressources humaines. La hiérarchie peut aussi veiller à maintenir le système d'apprentissage en phase avec d'autres enjeux stratégiques.

- La nécessité d'attribuer un rôle à chaque participant-e ne doit pas forcer l'invention de fonctions inutiles. Mieux vaut partager des rôles et surtout faire en sorte que le rôle de chacun-e soit bien distinct des autres. Il faut en faciliter la transmission en cas de désistement ou si la personne ne peut pas l'assumer complètement (ce doit être une décision de groupe). Le groupe peut

aussi collectivement décider de supprimer des rôles si certaines fonctions sont redondantes ou non nécessaires.

- Le turn-over des ressources humaines peut certainement être un frein à la mise en place d'une dynamique de pairs de ce type, liée à une expérimentation dans la durée et à une montée en compétences progressive. Cette dynamique requiert d'impliquer des collaborateurs qui se projettent dans le temps et d'inscrire durablement les objectifs d'apprentissage et d'essaimage dans les fiches de postes. Avec quelques efforts d'ajustement, il est possible d'échanger les rôles ou d'« acculturer » rapidement les nouveaux et nouvelles arrivé-e-s. Cela est facilité par le fait que le dispositif est construit sur des rôles et non sur des personnes ou profils. Les échanges de pratiques constants permettent pour leur part à tous les participant-e-s d'être au même niveau de connaissance du contexte et des enjeux. Enfin, le système d'essaimage/compagnonnage en cours d'expérimentation répond au besoin d'intégration progressive des membres du groupe.

- Il est nécessaire au début d'encadrer la gouvernance partagée, pour éviter des dérives qui vont contre son esprit. Un échange horizontal entre pairs n'est pas fait pour s'enliser dans des débats interminables et redondants, mais, au contraire, pour se donner des règles claires, partagées et réalistes (efficaces) s'il veut être juste et productif à la fois. Surtout lorsqu'il s'agit de prendre des habitudes et adopter des « rituels » liés à la démarche participative, la régulation exercée par des facilitateurs est très importante pour donner le cadre et les limites de l'exercice. Par exemple, la gestion par consentement, qui fonctionne sur la base de la formulation et la levée/bonification d'objections, demande que les objections soient « raisonnables », à savoir argumentées, précises, concrètes, s'exprimant contre quelque chose qui pourrait nuire à la mission du groupe ou à l'un de ses membres. Le respect des temps concertés est aussi une condition de réussite, que le groupe n'arrive que rarement à s'auto-imposer ⁵⁹.

- De fait, la facilitation est une fonction prenante, chronophage, et requiert une expertise spécifique dont il est crucial de pouvoir capitaliser l'expérience pour mieux la développer, la transmettre et en faciliter l'internalisation. Il vaut en effet

mieux limiter la dépendance à des consultant-e-s externes pour ce type d'expertise, ceux-ci risquant de se trouver en décalage avec la culture institutionnelle ou organisationnelle, ou encore avec ses rythmes et « liturgies » propres.

- Le fait d'avoir adopté une méthode spécifique pour accompagner les échanges entre pairs et le fait de se tenir aux règles coétablies ne doit pas impliquer de « sacralisation méthodologique ». L'explicitation et la formalisation de démarches entre pairs, quels que soient les outils expérimentés, constituent un facteur de réussite lorsque l'objectif est d'avancer concrètement en intelligence collective en tant qu'organisation apprenante, mais il faut aussi savoir s'adapter à la culture organisationnelle et institutionnelle, ainsi qu'au principe de réalité amené par les objectifs de travail.

- Pour ces raisons, il faut s'accorder le droit à l'erreur. La « logique d'expérimentation » impose de la flexibilité, de l'adaptabilité et un certain empirisme. Se tromper est normal. Ce qui compte, c'est d'être pourvu de mécanismes de distanciation, d'analyse et de correction/régulation.

- Même pour des participants motivés, il peut paraître long, lourd ou fastidieux de consacrer les premières périodes à des réunions, gérées par consentement et focalisées sur la définition des rôles et à la validation collective des différents documents de travail. Mais l'habitude d'interagir et de prendre des décisions de cette manière participative devient peu à peu un réflexe et un facteur de cohésion du groupe. Les temps de « relecture » servent à l'adaptation de la démarche d'apprentissage et des objectifs opérationnels, ainsi qu'au développement des « compétences douces » nécessaires à l'échange apprenant. Dans notre cas, cet investissement a enrichi les échanges et a globalement stimulé la mobilisation des participant-e-s, qui, de manière spontanée, proposent dans d'autres contextes d'utiliser les outils de concertation et d'animation expérimentés ici.

⁵⁹ <https://drive.jardiniersdunous.org/s/AbsG7YzQc28GE1J>.

LES ÉCHANGES ENTRE PAIRS : ANIMER UN PROJET D'ECSI ET DIFFUSER LA DÉMARCHE DANS UN RÉSEAU BÉNÉVOLE DÉCENTRALISÉ.

Secours populaire français

Marine Samson (*cheffe de projet – Association nationale du SPF*),
avec le concours d'Hélène Brizard (*animatrice – Fédération SPF du Calvados*)

Description/Historique

Du fait de l'organisation très décentralisée du Secours populaire français (SPF), l'une des clés de réussite du projet « L'Éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale (Ecsi), un levier d'émancipation pour les personnes en situation de pauvreté ou de précarité » (LEPP) repose sur la capacité de l'association nationale à animer le groupe des 12 fédérations départementales impliquées et à créer une dynamique d'échanges et d'apprentissages partagés autour des activités mises en place par chaque structure sur son territoire – d'où l'idée d'intégrer formellement le pair à pair dans la méthode d'animation du projet.

Le projet LEPP a démarré en septembre 2020 avec le soutien de l'Agence française de développement (AFD). Sur trois ans, il vise à sensibiliser à la solidarité internationale (SI) 70 000 personnes en situation de pauvreté ou de précarité et à utiliser la SI comme levier d'engagement. Il combine trois axes d'intervention :

- la sensibilisation des personnes en situation de pauvreté ou de précarité aux enjeux de la SI et aux ODD ;
- la participation des personnes, notamment des enfants et des jeunes, à des actions de SI ;
- la valorisation et la capitalisation des résultats du projet⁶⁰.

Lors de la phase de conception, il est apparu que l'une des forces du projet était la capacité du SPF à aller au plus proche des personnes aidées, en s'appuyant sur son vaste maillage territorial, mais aussi à « mettre en mouvement » toutes les personnes de bonne volonté souhaitant pratiquer la solidarité dans le respect des valeurs de l'association et sa proximité quotidienne

avec les personnes qui font face à la pauvreté.

En effet, le Secours populaire est une association de terrain, indépendante et décentralisée. En France comme dans le monde entier, il agit là où vivent, travaillent ou étudient les personnes en situation de pauvreté ou de précarité. Construite au fil du temps, son organisation a été conçue pour laisser s'exprimer toute la diversité des réalités locales : à l'étranger et en France d'outre-mer, l'action est menée par un réseau d'organisations partenaires indépendantes, attachées à permettre à chacun·e de trouver sa place de citoyen·ne et de s'émanciper dans une démarche d'éducation populaire. En France métropolitaine, les comités et fédérations du SPF disposent d'une autonomie d'action et de gestion dans le respect des règles et orientations communes.

L'association est structurée comme suit :

- **L'antenne** est un relais du mouvement animé à l'échelle d'un quartier, d'un village, d'un lieu de travail ou d'études, d'une association sportive ou culturelle, par un petit groupe d'animateur·trice-s-collecteur·trice-s bénévoles. Elle n'est pas une entité juridique et dépend, suivant les cas, d'un comité ou d'une fédération. Son rôle est d'organiser la collecte des ressources financières et matérielles et de participer ainsi concrètement à la mise en œuvre d'actions de solidarité en France, en Europe et dans le monde.
- Actif à l'échelle d'une ville, d'un canton ou encore d'une entreprise ou d'un établissement, **le comité**⁶¹ est la base de l'organisation et le garant de l'indépendance du Secours populaire. Il rassemble les animateur·trice-s-collecteur·trice-s bénévoles, organise la collecte des ressources financières et matérielles et met en œuvre tous ses projets dans le respect des orientations communes.
- **La fédération** (FD) constitue l'échelon départe-

mental. Elle fédère les comités du Secours populaire actifs sur son territoire comme tous les collecteur·trice-s-bénévoles du département, qu'il·elle-s aient constitué ou non un comité local. Elle anime le réseau des comités et antennes de son territoire.

• **L'association nationale** (AN) est une union regroupant les fédérations et les comités. À ce titre, elle assure la représentation du mouvement. Elle anime le réseau décentralisé des fédérations départementales du Secours populaire et vient en soutien des actions conduites notamment dans la gestion et l'animation.

Loin d'une approche verticale, la position de l'association nationale vise plutôt à coconstruire un cadre partagé avec les fédérations, cadre dans lequel celles-ci pourront mettre en œuvre leurs actions et projets en s'appuyant sur leurs expertises du contexte local et leurs connaissances du besoin des personnes en situation de pauvreté et de précarité.

Un projet et une période favorables à l'expérimentation du pair à pair

Les échanges de pratiques et l'attention portée pour permettre la participation de toutes et tous font partie depuis toujours des méthodologies de travail du SPF. Au quotidien, l'animation du réseau décentralisé repose pour partie sur la mise en place d'espaces permettant ces échanges autour des champs d'action de l'association. Pour autant, le fait de construire dès le départ un projet d'envergure nationale en s'appuyant sur la pratique du pair à pair et en intégrant cette pratique de manière formalisée aux modalités d'animation du projet était une première.

Plusieurs raisons ont permis l'émergence de cette dynamique :

- LEPP repose sur la constitution d'un groupe de 12 fédérations pilotes ayant pour objectif commun de développer des plans d'action, chacune sur leur territoire départemental, d'échanger ensuite sur les modalités de mise en pratique de leurs actions dans un objectif d'enrichissement et d'apprentissage, puis de participer à la diffusion des réussites du projet en interne et en externe. Pour que cela fonctionne, nous avons conscience de la nécessité de trouver des modalités d'animation du projet

permettant de mobiliser très concrètement les fédérations parties prenantes et de les responsabiliser sur l'animation même du projet, sans quoi le risque était fort que la dynamique ne prenne pas et reste à un niveau national.

• Inscrite au cœur du projet LEPP, la démarche d'Ecsi est propice à la mise en place d'une animation de projet participative. Ainsi, il ne paraissait pas concevable de ne pas intégrer de pratiques participatives dans l'animation d'un projet promouvant une démarche ancrée dans l'éducation populaire.

• En amont de la construction du projet, la participation des équipes de l'Association nationale à différentes formations et communautés de pratiques animées par le F3E a alimenté la réflexion et fait monter en compétences l'équipe d'animation de LEPP autour des questions d'apprentissage, de transmission/circulation des savoirs et de la participation des personnes lors de temps d'échanges et de construction collective.

• Le projet a été élaboré au moment où se finalisait la construction d'un outil numérique visant à faciliter le travail participatif, la coconstruction et la transversalité au sein du mouvement du SPF :

• une plateforme de partage des actions de collecte, de mise en mouvement et de solidarité de l'ensemble du mouvement (PopActions), destinée à faciliter la capitalisation et le partage d'expériences entre tou·te·s les acteur·trice-s du Secours populaire ;

• des espaces participatifs de travail propices à la coconstruction et au partage (outils, documents, expériences...) au sein de projets ou sur des thématiques spécifiques.

Les échanges entre pairs à l'échelle nationale

Durant la phase de construction, les fédérations pilotes ont été invitées à construire un **plan d'action départemental** répondant aux trois grands objectifs du projet. Trois réunions ont été organisées pour réunir ces fédérations et leur permettre d'échanger sur le projet, d'affiner pour chacun·e la compréhension de

⁶⁰ Il s'agit aussi de montrer qu'une personne en situation de pauvreté ou de précarité peut contribuer aux actions de solidarité internationale.

⁶¹ Agréé par la fédération, association « loi 1901 » déclarée en préfecture comme partie prenante de l'association nationale, reconnue d'utilité publique.

FICHE 2 | LES ÉCHANGES ENTRE PAIRS : ANIMER UN PROJET D'ECSI ET DIFFUSER LA DÉMARCHE DANS UN RÉSEAU BÉNÉVOLE DÉCENTRALISÉ. SECOURS POPULAIRE FRANÇAIS.

la démarche d'Ecsi du SPF⁶², des objectifs du projet et de partager autour de la déclinaison de ce dernier au sein de leurs plans d'action départementaux. Des binômes membres des instances/permanent-e-s ont été invités à participer à ces réunions, afin d'assurer à la fois un portage politique du projet au sein des fédérations et de faciliter sa mise en œuvre opérationnelle. Dès ces premières réunions préparatoires, l'équipe d'animation du projet a cherché à intégrer des outils/techniques d'animation participatifs s'appuyant sur les échanges entre pairs.

Pendant le projet, afin de favoriser la transmission de connaissances et de compétences entre les 12 fédérations pilotes du projet, l'animation de **quatre réunions d'échanges entre pairs** a initialement été intégrée dans les activités du projet. L'objectif de ces réunions, au travers du partage d'expériences, était de permettre la construction d'une réflexion collective sur l'accompagnement des personnes vers la participation à des actions de solidarité, ou encore l'identification des leviers et des freins à l'engagement. Les enseignements tirés de l'ensemble de ces réunions ont été capitalisés et partagés avec l'ensemble des acteur-trice-s du réseau.

La crise du Covid-19 a amené l'équipe d'animation à devoir s'adapter et à proposer des formats hybrides présentiel/distanciel, voire entièrement en distanciel. Il a pour cela été nécessaire de chercher les outils et/ou formats permettant de favoriser la participation de chacun-e et la coconstruction malgré la distance (outils post-it en ligne, construction de cartes mentales en *live*, petits ateliers autonomes dans des salles visio indépendantes, etc.)

L'animation de ces réunions sous un format très participatif a été un facteur déterminant à la création d'une dynamique collective autour du projet et, plus largement, de la démarche Ecsi du Secours populaire. Les fédérations ont avancé ensemble et se sont accompagnées mutuellement. Elles ont échangé sur leurs réussites, leurs doutes, leurs avancées et leurs difficultés. Elles ont trouvé ensemble les moyens de dépasser les freins rencontrés et participé collectivement à la construction des outils nécessaires à l'animation du projet. Elles ont mis à l'épreuve du terrain la spécificité de la démarche Ecsi du SPF, contribué à la création d'une vision partagée de cette démarche et participé à sa diffusion à l'intérieur et à l'extérieur du mouvement.

Les réunions LEPP ont été complétées par l'organisation, une fois par an, d'une journée nationale d'échanges intitulée « **Éducation populaire et solidarité internationale au SPF : développer le pouvoir d'agir** ». Celle-ci visait à partager les actions d'Ecsi menées, notamment au sein du projet LEPP, avec l'ensemble du mouvement. Ouverte à l'ensemble des fédérations départementales, elle s'appuyait là encore avant tout sur le partage d'expériences entre acteur-trice-s et favorisait les échanges entre pairs.

À ce jour, **deux réunions nationales** ont été mises en place depuis le début du projet, de manière à favoriser une implication progressive des fédérations pilotes et de les rendre de plus en plus moteurs dans leur rôle « d'ambassadrices » de la démarche d'Ecsi. En 2021, un groupe de travail a été constitué pour construire et animer la réunion (participation de deux fédérations pilotes), quatre fédérations ont apporté leurs témoignages (dont deux fédérations pilotes LEPP) et une table ronde a pris appui sur la parole de trois acteur-trice-s du projet LEPP, agissant à différents échelons de l'association⁶³. En 2022, le groupe de travail a été relancé, des parcours d'engagement bénévoles dans le cadre du projet LEPP ont pu être valorisés⁶⁴ et un Forum des outils, méthodes et pratiques a permis aux fédérations pilotes de présenter les outils développés dans le cadre du projet et la manière de les animer pour favoriser la sensibilisation des personnes en situation de pauvreté ou de précarité.

Afin de répondre au besoin grandissant d'échanges entre pairs exprimé par les fédérations pilotes, une forme de rencontre régulière, plus souple, a été introduite en 2021 : **les Pausés café LEPP**⁶⁵. Les Pausés café LEPP sont organisées en visio le troisième vendredi de chaque mois. Durant 1 heure à 1 h 30, elles rassemblent les fédérations pilotes qui le souhaitent, en fonction de leur agenda et de l'intérêt qu'elles portent au sujet traité. Elles s'appuient sur le témoignage d'une fédération qui raconte son expérience, puis laisse place aux échanges. Depuis le début du projet, neuf Pausés café ont été organisées, dont une en présentiel lors des journées LEPP de décembre 2021. Moins formelles et rassemblant généralement un plus petit groupe de personnes (de deux à dix participants), ces Pausés café offrent un espace moins contraint aux acteurs du projet et tendent à libérer plus facilement la parole. L'animatrice « s'efface » pour donner tout le champ aux échanges entre pairs.

Enfin, deux outils numériques participent au développement des échanges entre pairs :

- Au fur et à mesure de l'avancée du projet, sont identifiées les actions d'Ecsi les plus pertinentes à mener avec les personnes aidées pour permettre leur sensibilisation aux enjeux de solidarité internationale et favoriser leur engagement. Des fiches de capitalisation sont réalisées par les fédérations pilotes et mises en ligne sur **la plateforme collaborative PopActions**. Cet outil permet de dépasser le seul groupe des fédérations pilotes et de partager avec l'ensemble du mouvement les apprentissages du projet, d'échanger sur les freins et risques rencontrés et les réponses pouvant y être apportées.

- Un **espace participatif du projet LEPP** a été mis en ligne en décembre 2020. Cet espace numérique dédié au projet vise à favoriser le travail collaboratif et à faciliter les échanges et le partage entre les différents acteur-trice-s du projet en dehors des temps de réunion. Quarante-quatre personnes issues des fédérations pilotes et de l'Association nationale sont à ce jour membres de cet espace de travail participatif et reçoivent les informations transmises via cet outil (brèves sur les actualités du projet, de l'Ecsi, des thématiques liées au projet, partage de documents, calendrier, etc.). L'Association nationale administre l'espace et les fédérations pilotes bénéficient d'un dossier dédié au partage de leurs outils. Une coanimation mensuelle AN/FD a été mise en place en milieu d'année 2021, qui permet de mettre les fédérations pilotes en posture d'animation et de transmission auprès de leurs pairs, créant une implication et une émulation intéressantes. Si la partie « partage de documents » est utilisée par la majorité des fédérations pilotes, la coanimation reste encore à consolider.

Les échanges entre pairs au niveau des départements

L'un des défis du projet tient dans la capacité des animateur-trice-s des fédérations pilotes à animer le projet sur l'ensemble de leur territoire, et à mobiliser tant les bénévoles impliqué-e-s dans les diffé-

rentes activités quotidiennes de la fédération⁶⁶ que ceux-celles agissant à un niveau plus local au sein des comités et des antennes. Cette question est d'ailleurs l'une des premières à avoir émergé dans les besoins d'échanges entre pairs et a fait l'objet de la première Pause café LEPP.

Il est peu à peu apparu que le pair à pair pouvait également représenter un atout pour l'animation du projet à un niveau départemental et favoriser la mobilisation des bénévoles. Cependant, la mise en œuvre du projet LEPP est différente d'un département à l'autre car elle repose sur des réalités territoriales (nombre de comités et d'antennes, étendue du département, etc.), d'organisation des fédérations (nombre de salarié-e-s et de bénévoles agissant au sein de la fédération, etc.), de stratégies d'animation des territoires différentes, ainsi que du portage politique du projet LEPP par l'instance locale (secrétariat départemental). Aussi, les démarches visant à associer les bénévoles des antennes et des comités locaux ont été entamées dans la plupart des départements, mais se mettent en place différemment en fonction des territoires.

Quelques exemples :

- **La fédération SPF du Calvados** regroupe deux comités et onze antennes. Son plan d'action LEPP repose sur la création d'une exposition itinérante et sur la mobilisation des bénévoles et des personnes aidées, parmi ces derniers, pour faire circuler et animer cette exposition au sein des comités et antennes du département et auprès de partenaires extérieurs (CAF, mairies, etc.). À ce jour, l'exposition a déjà circulé dans la plupart des antennes et comités du territoire, et la fédération a animé une première réunion avec les bénévoles pour échanger autour de leur expérience et réfléchir ensemble à la suite. Les échanges ont été conduits à l'aide du jeu participatif « C'est pas juste », qui aborde la problématique des inégalités d'accès aux droits fondamentaux et permet de réfléchir sur la notion de partage des richesses. Cette approche ludique a provoqué des échanges constructifs entre bénévoles, qui ont pu faire un parallèle avec l'accueil des personnes au Secours populaire et prendre conscience que les problématiques rencontrées sont universelles. Cela a

⁶² Au Secours populaire, l'Ecsi est comprise comme la mise en œuvre d'une démarche d'éducation populaire tournée vers la solidarité internationale, éclairant les résonances existant entre solidarités locales et globales, et favorisant l'engagement bénévole des personnes pour une solidarité populaire mondialisée.

⁶³ Un secrétaire général de fédération, une animatrice du projet en fédération et un bénévole dans une antenne.

⁶⁴ Témoignages de trois fédérations, croisant les paroles des personnes aidées devenues bénévoles et des animateur-trice-s du projet en fédération.

⁶⁵ LEPP : sigle ici transformé pour « liens, échanges et partage de pratiques ».

⁶⁶ Aide alimentaire, vestiaire, mouvement Copain du Monde, ateliers FLE, Solidaribus, accompagnement scolaire, accès aux vacances, etc.

FICHE 2 | LES ÉCHANGES ENTRE PAIRS : ANIMER UN PROJET D'ECSI ET DIFFUSER LA DÉMARCHE DANS UN RÉSEAU BÉNÉVOLE DÉCENTRALISÉ. SECOURS POPULAIRE FRANÇAIS.

mené à une réelle prise de recul sur leur action de bénévolat. Bien qu'il soit parfois difficile de réunir les bénévoles (trouver le temps dans des agendas souvent chargés, problématiques d'éloignement pour mobiliser à l'échelle du territoire départemental, le projet LEPP n'est pas vécu comme une priorité...), beaucoup font remonter le besoin de savoir comment font les autres et de pouvoir s'en inspirer. La mise en place d'échanges entre pairs à un niveau départemental, au-delà du seul projet LEPP, permet ainsi de dynamiser l'animation du territoire et vient servir le projet associatif.

• **La fédération SPF des Bouches-du-Rhône** regroupe 25 comités locaux et 112 antennes, particulièrement à Marseille, qui en compte environ 90. Sa commission monde, en charge d'animer le projet LEPP sur le territoire départemental, a donc mené une réflexion poussée sur la manière de procéder pour aller au-devant des bénévoles de ces structures afin de les amener à se mobiliser dans le cadre du projet.

Pour aller au-devant des comités, dont les responsables ont pour la plupart une culture associative forte, elle s'est appuyée sur les « réunions de secteur », qui réunissent régulièrement les responsables de comités d'un secteur géographique donné autour de sujets les concernant. Il y est assez simple d'y faire une présentation « classique » et d'entamer un échange autour du projet dans le but de susciter l'envie. Les pairs sont donc ici tant les responsables de comités que les bénévoles de la commission monde.

La commission monde s'est ensuite rapprochée des antennes, en s'inscrivant là encore dans des réunions de secteurs préexistantes. À Marseille, les responsables d'antennes et les bénévoles en charge de les animer sont, dans la grande majorité, des personnes en situation de pauvreté ou de précarité.

Dans un premier temps, la commission monde a défini un cadre d'intervention en se mettant à la place des responsables d'antenne, afin de s'assurer que la présentation pourrait être reçue et comprise. Pour cela, la commission a cherché à relever les leviers et les freins à l'implication dans le projet LEPP et définir un autre cadre d'intervention, en évitant une méthode trop formelle et des présentations trop longues. Elle a notamment

animé un temps d'échange autour de la solidarité internationale en utilisant le photolangage. Cette méthode a permis de libérer la parole. Les idées se sont rapidement exprimées, conduisant à un échange sur la manière dont les gens veulent agir, s'impliquer. Elle a permis des débats très intéressants, suscité beaucoup d'intérêt des participants et créé l'adhésion autour du projet.

- L'animation de ces temps d'échanges entre pairs, tant avec les responsables de comités que d'antennes, a produit des effets notables :
 - > Des projets de solidarité internationale conduits par certains comités et jusque-là méconnus dans le département ont été portés à la connaissance de tou-te-s.
 - > Suite à ces échanges, des bénévoles de comités et d'antennes ont renforcé leur engagement solidaire en rejoignant la commission monde départementale et en prenant part à l'animation du projet sur le département.

Points d'attention

- La dynamique impulsée au niveau national a permis de donner le dynamisme nécessaire pour animer le projet au niveau départemental. Quand les animateurs reviennent en fédération, ils se sentent parfois « seuls » pour porter et animer le projet. Les **temps d'échanges nationaux permettent de redynamiser** et de redonner l'énergie nécessaire pour dépasser les difficultés parfois rencontrées.

- **La diversité des réalités territoriales et organisationnelles des fédérations n'empêche pas le pair à pair.** Au contraire, elle vient enrichir la réflexion de chacun-e et renforcer une certaine forme d'agilité des acteur-trice-s. Le partage d'expérience permet de mieux se projeter avec l'idée de s'approprier et de retravailler à partir de l'expérience de l'autre plutôt que de voir la diversité des réalités de chaque territoire comme un frein à l'échange. Cela conduit les acteur-trice-s du projet à porter un regard sur sa propre organisation et à réfléchir à la mise en pratique de l'animation de réseau sur son département. D'une manière générale, les fédérations font part d'un intérêt fort à pouvoir piocher dans les outils et méthodes expérimentées par les autres dans le cadre du projet et à les adapter à leur propre territoire.

- **Intégrer le pair à pair comme un objectif en soi**

permet de rendre sa pratique plus efficace. Le fait d'avoir formellement inscrit les échanges entre pairs dans le cadre du projet a amené l'équipe d'animation à porter une attention particulière à la création des conditions nécessaires pour favoriser les échanges et la participation de toutes et tous à ces derniers. Chaque réunion est construite avec ce souci d'intégrer au maximum les échanges entre pairs, et des bilans sont réalisés ensuite pour tirer des enseignements de ce qui a ou non fonctionné. La formalisation invite à prendre le recul nécessaire à l'analyse, et favorise de ce fait l'amélioration de notre pratique du pair à pair.

- **Le pair à pair demande du temps.** Au fur et à mesure de l'avancée du projet, nous avons pris conscience de l'importance du facteur temps. En effet, l'organisation des réunions d'échange entre pairs demande de prendre le temps de les construire pour atteindre les objectifs de participation et de coconstruction fixés. L'implication bénévole de certains membres de l'équipe d'animation et le temps de coordination salarié financé par l'AFD sur ce projet permettent ainsi de disposer des heures nécessaires à l'organisation de ces temps d'échange.

- **Le pair à pair crée du pair à pair.** L'expérimentation de temps d'animation en pair à pair par les fédérations pilotes lors des réunions LEPP a amené l'idée, pour certaines d'entre elles, de l'expérimenter au niveau local.

- **Le pair à pair est bénéfique à la dynamique de groupe.** Nous avons rapidement pu observer les effets bénéfiques sur l'émulation créée par les échanges, le développement des échanges informels entre fédérations en dehors des temps organisés par l'Association nationale... Le pair à pair nous permet clairement de mobiliser le réseau sur la démarche d'Ecsi du Secours populaire. Progressivement, et grâce aux échanges avec leurs pairs, les fédérations pilotes du projet prennent conscience de la valeur des actions qu'elles mènent sur leur territoire et investissent en parallèle leur mission « d'ambadrice » de la démarche d'Ecsi du SPF à l'échelle de leur territoire, mais aussi au-delà, notamment dans le cadre de rencontres régionales et nationales. Aussi, l'animation du réseau (comités, antennes) autour du projet permet d'animer le réseau d'une manière plus générale. Cela renforce les liens entre les différentes structures décentralisées, entre les bénévoles, etc.



- Pour animer un projet entre pairs, il importe :
 - > de créer un espace de confiance permettant aux acteur-trice-s de s'exprimer sans frein ;
 - > d'être attentif à la taille du groupe pour conserver un cadre favorisant les échanges, de prendre le temps nécessaire pour que la dynamique s'installe ;
 - > d'adapter les formats d'animation aux besoins d'échanges des participant-e-s et aux contraintes du projet ; d'apporter de la souplesse dans son animation ;
 - > d'aménager des espaces et des temps propices aux échanges informels (dont il ne faut pas négliger la richesse) ;
 - > de gérer et tirer profit de la diversité pour ne « perdre » aucune structure (taille de la fédération, bénévoles/salarié-e-s, enjeux d'animation du territoire départemental : tout le monde n'y répond pas de la même manière) ;
 - > d'afficher le portage politique du projet : il est important que les instances de la fédération adhèrent et assurent le portage politique du projet afin de rappeler à chacun-e qu'il s'agit du projet de toute la fédération, et non d'une seule personne.

- **Un accompagnement spécifique est nécessaire.** Les essais de diffusion des pratiques de pair à pair à l'échelle locale nous paraissent particulièrement intéressants. Si, pour le moment, les fédérations l'ayant expérimenté l'ont fait de manière empirique, il nous paraîtrait pertinent de leur proposer un accompagnement plus spécifique dans cette démarche, notamment au travers de temps d'échanges dédiés sur le pair à pair et l'animation de réseau, mais aussi au travers d'ateliers permettant de se former à des techniques, outils et méthodes d'animation de groupe facilitant la participation et la coconstruction entre pairs.

⁴⁷ Il faut aussi oser dire les difficultés rencontrées : c'est en y réfléchissant à plusieurs que l'on parvient le mieux à les dépasser.

L'APPORT DES COMITÉS CONSULTATIFS DES FILLES ET DES CLUBS DE CHAMPION-NE-S DE CHANGEMENT dans les programmes de Plan International au Bénin

Article collectif réalisé entre pairs⁶⁸

Description/Historique

Dans le cadre du projet béninois « Plan pour les filles », les filles sont constituées en comités consultatifs et en clubs. Ces espaces de renforcement entre pairs les responsabilisent et les renforcent dans leurs aptitudes à s'affirmer comme actrices de changement.

Plan International (PI) œuvre pour un monde plus juste et durable qui fait progresser les droits des enfants, en particulier ceux des filles, et l'égalité entre les filles et les garçons. L'ONG utilise une approche basée sur les droits humains, l'égalité de genre et l'inclusion pour renforcer les capacités des communautés et des détenteurs d'obligations⁶⁹. Elle a des expériences avérées dans la mise en œuvre de projets/programmes dans divers domaines de droits, tels que l'éducation, la protection, la santé, la sécurité économique des ménages, le leadership des jeunes, et dans la préparation précoce et la réponse aux situations d'urgence.

En tant que réseau constitué de 78 pays, PI agit depuis 1937, conduit actuellement près de 2 000 projets et agit auprès de plus de 50,3 millions d'enfants dans des contextes de développement et d'urgence. Ses cibles sont les enfants vulnérables et exclus, en particulier

les filles, les adolescentes et les jeunes femmes⁷⁰.

Pour atteindre ses cibles, PI :

- responsabilise des garçons et filles, des jeunes, des familles et des communautés afin qu'ils soient acteurs principaux de changement durable et positif dans leur vie ;
- influence des décisions, des politiques et met en œuvre des stratégies et alliances avec des réseaux et d'autres organisations internationales ;
- intègre des mesures d'influence et de programmation en s'appuyant fortement sur les relations, les connaissances, les témoignages et les résultats de terrain.

Plan pour les filles

Au Bénin, les priorités identifiées pour permettre aux enfants, en particulier aux filles, d'apprendre, de diriger, de décider et de s'épanouir sont :

- l'accès et l'utilisation des services de santé sexuelle et reproductive, y compris relatifs au VIH ;
- l'éducation primaire et secondaire, formelle et non formelle, inclusive et de qualité pour les enfants vulnérables et exclu-e-s, et le développement d'activités génératrices de revenus par le biais de microentreprises tenues par des jeunes et des femmes ;

- l'accès équitable à des soins de santé et de qualité pour le développement sain des enfants vulnérables et exclu-e-s.

C'est par ces trois axes d'entrée que le projet « Plan pour les filles » vise à améliorer la réalisation des droits et le bien-être des adolescentes et jeunes femmes au Bénin. Il promeut une approche de programmation et de mise en œuvre dirigée par des filles de 10 à 24 ans, qui fait de ces dernières autant les bénéficiaires que les actrices principales de la mise en œuvre du projet.

À cet effet, chaque village de la zone d'intervention a désigné des représentantes, qui, ensemble et avec l'appui de l'équipe du projet et des autorités locales, ont conçu le document Plan pour les filles. Constituées par commune en groupes dénommés comités consultatifs des filles (CCF), ces filles CCF ont identifié des allié-e-s au sein des villages et au niveau communal pour les accompagner dans la mise en œuvre de ce plan.

Des modèles pour leurs pairs

Parmi les méthodologies développées par Plan International pour les y aider, il a été proposé aux adolescent-e-s de se constituer en clubs de changements (CdC). Ces clubs, couramment désignés comme « clubs de champions et championnes », sont animés par des facilitateur-trice-s CdC, formé-e-s spécialement pour cela et doté-e-s d'un matériel spécifique pour conduire les sessions de renforcement de capacités destinés aux membres.

Les comités et clubs servent de base aux sensibilisations individuelles et de groupe destinées à amener les pairs à adopter des changements de comportements, à acquérir des connaissances dans les domaines de la santé sexuelle reproductive des adolescentes/adolescents et jeunes (SSRAJ), ainsi que de la lutte pour l'égalité des droits pour les filles et les garçons. Ils permettent de faire en sorte que les savoirs et enseignements acquis individuellement par les membres du groupe puissent bénéficier au collectif.

Le pair à pair est un outil qui permet aux filles et aux

garçons du projet de partager et s'affirmer ensemble, à travers des séances de sensibilisation et le renforcement de compétences et connaissances sur les thématiques ciblées. Il-elle-s deviennent ainsi des « modèles » pour leurs pairs.

Les champion-ne-s en action

Les CCF réunissent des jeunes filles de 10 à 24 ans. Une ou deux représentantes des filles sont identifiées par leurs pairs au niveau de chacun des 60 villages bénéficiaires. Ainsi, 75 d'entre elles constituent le comité consultatif des filles, structuré en comités communaux dans l'ensemble des quatre communes concernées.

Le personnel du projet (les équipes de PI et des ONG partenaires de la mise en œuvre) assure le renforcement des capacités de ces filles et accompagne leurs différentes activités.

Les jeunes filles membres du CCF bénéficient de formations ou sont sensibilisées aux thèmes abordés par PI (entre autres sur le genre et l'inclusion, la SSR⁷¹...) et participent aussi aux activités des CdC, des Association des jeunes pour l'épargne et le crédit (AJEC)⁷² et des Community Youth Score Card (CYSC)⁷³. Certaines ont également reçu des formations organisées par d'autres ONG locales, telle que l'Association béninoise pour la planification familiale (ABPF)⁷⁴, notamment via son émanation, le centre convivial Amour et Vie⁷⁵.

Une fois formé-e-s, les champion-ne-s issu-e-s des CdC et CCF, identifié-e-s et reconnu-e-s par leurs pairs, leur retransmettent ensuite ces enseignements en développant leur propre position et stratégie d'intervention sur les sujets qu'elle-il-s souhaitent porter. Leurs actions commencent en famille, avec leurs frères et sœurs, leurs parents, puis se poursuivent dans leurs différents lieux d'apprentissage ou scolaire et, enfin, auprès de leur communauté, y compris auprès des leaders communautaires qu'elle-il-s auront identifié-e-s. Les rencontres/séances ont lieu dans les écoles, dans les clubs CdC, dans les ateliers d'apprentissage, dans les centres communautaires, et se déroulent souvent les jours fériés et les week-ends.

⁶⁸ Cette fiche technique a été élaborée avec les filles et les garçons impliqué-e-s dans les comités consultatifs et les clubs de champion-ne-s de changement (CdC), avec l'appui de leurs facilitateurs : 18 filles et 25 garçons des CdC ont participé, ainsi que des membres des CCF, dont les citations sont reprises dans la suite. Les facilitateur-trice-s sont : Trésor, chargé du volet SSRAJ sur le projet ; Romance, chargée de partenariat sur le projet ; Elsie, cheffe de projet ; Sandrine, responsable de la communication sur le projet...

⁶⁹ Les approches basées sur les droits humains distinguent les détenteurs de droits (qui doivent être informés sur leurs droits, les connaître et les réaliser en participant aux décisions les concernant) des détenteurs d'obligations (surtout les gouvernements et autres formes de pouvoirs publics), auxquels il incombe de respecter, protéger et faire valoir ces droits et qui doivent renforcer leurs capacités, mobiliser des ressources et susciter la volonté politique nécessaire pour tenir leurs engagements en matière de droits fondamentaux.

⁷⁰ À savoir les filles et garçons, écolier-ière-s, élèves, apprenti-e-s ; les filles-mères, abandonnées, non scolarisées ; les enfants de moins de 5 ans en milieu communautaire et préscolaire ; les adolescent-e-s et jeunes en général, les adolescent-e-s et jeunes identifié-e-s comme LGBTQ+ ; les enfants, adolescent-e-s et jeunes handicapé-e-s ; les enfants appartenant à un groupe religieux minoritaire (talibé) ; les jeunes en transition vers l'âge adulte.

⁷¹ Dont le VIH-Sida, les relations interpersonnelles, les grossesses non désirées, les MST, l'autonomisation économique, les relations avec les parents, les droits et devoirs de l'enfant, l'estime de soi, la confiance en soi, les violences basées sur le genre, les abus et les mécanismes de dénonciation... (thèmes identifiés à partir d'une approche contextualisée, conjointement avec les enfants et les jeunes, et croisés avec les données nationales).

⁷² Actions de sensibilisation aux droits à la santé sexuelle et reproductive.

⁷³ Community Youth Score Card (CYSC) : méthodologie de collecte d'évaluation des actions auprès des bénéficiaires.

⁷⁴ <https://www.abpf.org/>.

⁷⁵ <https://abmsbj.org/centres-jeunes-amour-vie/>.

FICHE 3 | L'APPORT DES COMITÉS CONSULTATIFS DES FILLES ET DES CLUBS DE CHAMPION-NE-S DE CHANGEMENT DANS LES PROGRAMMES DE PLAN INTERNATIONAL AU BÉNIN.

Les actions menées par les groupes peuvent prendre la forme de causeries, de webinaires, de réunions scolaires, etc. Elles peuvent être mixtes ou genrées en fonction des sujets, voire intergénérationnelles, selon l'objectif recherché (ex. : sensibilisation pour l'établissement des actes de naissance, sur l'égalité des sexes et l'autonomisation des filles, etc.). Comme le souligne la jeune Mariam, « nous utilisons les supports reçus des diverses formations sur le projet y compris ceux reçus de l'Association béninoise pour la planification familiale (ABPF). »

Dans leur travail pair à pair, les filles sollicitent souvent des « allié-e-s » : leurs professeur-e-s, leurs pairs CCF, les animatrices des ONG de mise en œuvre du projet, des agent-e-s de santé, leur allié-e-s (partenaires, leaders communautaires, camarades, familles...). Les réunions ont lieu deux fois par mois en général.

Ainsi, Carole, membre du CCF, a sollicité une de ses pairs, Clarisse, pour l'aider à préparer une activité de sensibilisation sur les grossesses non désirées à l'école. Elween a adressé des doléances à l'un de ses professeur-e-s pour aider ses camarades et a réalisé de son côté une affiche portant sur les droits et l'égalité. Charnelle témoigne : « J'ai donné des conseils à une fille en apprentissage qui ne vit pas avec ses parents. Je lui ai conseillé d'avoir une bonne relation avec ses tuteurs et lui ai prodigué des conseils sur la SSR. J'ai initié la rencontre entre les tuteurs de la fille et les adultes de la communauté pour régler un différend. » Mariam se souvient : « Grâce aux formations que j'ai reçues à travers le projet, j'ai organisé une sensibilisation des jeunes de ma communauté sur les grossesses précoces et la sexualité responsable. J'ai sollicité l'appui du chef de mon village, qui m'a appuyée pour mobiliser les participant-e-s. Les jeunes sont venus nombreux et se sont avéré-e-s tellement intéressé-e-s qu'il-le-s souhaitent à présent organiser un échange sur l'avortement. Et pour ce thème, je me ferai accompagner par un agent de santé, qui maîtrise mieux le sujet que moi. Un de nos allié-e-s m'informe aussi souvent de la tenue des matchs de football dans ma localité afin de me permettre de passer mes messages de sensibilisation à un plus grand nombre de monde. »

Eugenia témoigne : « Le chef du village nous soutient pour la mobilisation des personnes et participe à l'animation. » Carole souligne : « L'appui des parents dans la mise en œuvre des sensibilisations se fait à travers l'autorisation accordée à leurs enfants pour y prendre part. »

Le transfert du pouvoir d'agir

La mobilisation entre les jeunes se fait de plusieurs manières : par le bouche-à-oreille, le porte-à-porte, par les crieurs publics que les chefs de villages peuvent commanditer. Il n'est pas exclu, mais c'est plus rare, de recourir à des appels et à des messages téléphoniques.

À la fin de chaque session, les membres de chaque groupe CdC doivent s'engager collectivement et individuellement devant leurs pairs à diffuser les notions et termes abordés, de manière à inciter les autres jeunes de la communauté à s'engager à leur tour. Ils annoncent même le nombre de pairs qu'ils estiment pouvoir toucher. Le respect de cet engagement et sa qualité sont suivis par les pairs eux-mêmes. Chacun définit les modalités de son engagement en fonction de ses capacités et compétences mais également selon la reconnaissance de ses pairs de sa capacité à porter leurs actions/sujets. Souvent les partages par les pairs se font à la récréation pendant les jours d'école ou en communauté, entre deux sessions.

En début de chaque session, le facilitateur-trice vérifie si les engagements précédemment pris ont pu être respectés et les points d'attention sont discutés.

Les clubs sont encouragés à prendre des initiatives qui les rassemblent autour d'un intérêt commun. Ce faisant, c'est autour de cette initiative que les enseignements CdC se construisent. Par exemple, des garçons d'un CdC, pour susciter l'intérêt, ont entrepris de mettre en place un club de football. Ils se mettent parfois par groupe de deux pour aller sensibiliser leurs pairs dans une autre localité, à commencer par leurs camarades de classe. Ils font du porte-à-porte pour mobiliser leurs pairs.

Chaque membre de CCF est, par ailleurs, tenu d'adhérer à un CYSC, une AJEC ou à un CdC afin d'y transférer le pouvoir d'agir. Ces différents groupements sont coachés par les allié-e-s, les mentors communautaires, les facilitateur-trice-s CdC et les animateur-trice-s des ONG de mise en œuvre du projet. Ainsi, Prisca est membre de l'AJEC de son village : « Nous y avons désigné deux conseillers, un homme et une femme adultes, qui nous appuient dans l'organisation de nos initiatives de pair à pair. Ils nous aident à trouver les tables et bancs, à arranger les lieux et veillent au rangement. »

Points d'attention

PI exige la prise en compte de la protection et de la sauvegarde des enfants et des jeunes. Tous les groupes CdC et CCF sont formés à la politique de PI en cette matière. De même, les animateurs et les facilitateurs, hommes et femmes, les chefs de villages, les mentors, les allié-e-s et autres prestataires de services sont tous formé-e-s de la même manière. Les enfants et jeunes savent reconnaître ce qu'est un abus et comment le dénoncer. Dans cette optique, aucune activité ne peut démarrer sans le consentement formel préalable des adolescent-e-s et de leurs parents. Dans le même esprit, la préparation des activités exige une analyse des risques et la définition de mesures de mitigation. Par exemple, une boîte à pharmacie est disponible pour chaque activité ; une assurance voyage est contractée annuellement pour couvrir les déplacements des filles CCF car elles sont souvent amenées à se déplacer d'une commune à l'autre.

Il en va de même pour le genre et l'inclusion. Ces deux thèmes sont pris en compte de façon transversale dans le projet. Les sensibilisations et causeries sont organisées au plus près des enfants et des jeunes. Tout le monde est invité, y compris les groupes minoritaires. Les langues locales sont privilégiées pour s'assurer que tout le monde a compris, de manière à faciliter la prise de parole et le pouvoir d'agir⁷⁶.

- Les filles du CCF et les membres des CdC manquent de connaissances et disposent de peu de ressources pour communiquer et réaliser leurs activités⁷⁷. Il est important d'avoir une équipe d'animateur-trice-s qui puissent les accompagner, ainsi que des ressources financières.

- Les thèmes retenus ne sont pas faciles à aborder, en particulier tout ce qui concerne l'égalité des sexes, les droits des filles ou la santé sexuelle. Les parents soutiennent l'enjeu de l'égalité des droits entre les sexes, mais certains restent réservés à l'idée de permettre à leurs filles de se rendre dans des hameaux éloignés pour les activités de sensibilisation. Ils craignent qu'elles saisissent l'occasion pour s'adonner à d'autres activités, plus répréhensibles et pouvant entraîner des grossesses précoces et non désirées, ou bien qu'elles soient victimes de situations d'abus. D'autres parents et leaders religieux interdisent à leurs enfants de continuer à prendre part aux sessions CdC lorsque des thèmes « brûlants

» sont abordés. Ainsi, un membre du CCF s'est vu interdire par son imam de continuer à prendre part aux sessions CdC sous prétexte que ce « qu'on y enseigne est contraire aux normes religieuses ». Avec l'appui des équipes et lors des réunions et causeries, le membre du CCF a pu finalement accéder aux sessions.

- Le public jeune est par définition instable dans la mesure où il vieillit et est appelé par les études ou un apprentissage. La question du turn-over dans les clubs et comités est donc importante. Il faut veiller à remplacer les ancien-ne-s en formant continuellement des nouveaux-elles. Il est aussi nécessaire de revenir fréquemment sur des thèmes et des matières déjà abordés. Ainsi, les mentors de chaque village (un homme et une femme) sont appelés à soutenir les clubs. Le passage à l'échelle ou la capitalisation sont également un moyen de pérenniser les acquis des interventions mises en œuvre.

- En fin de compte, la plupart des membres du CdC estiment avoir gagné en assurance et acquis une certaine aisance pour parler en public (pairs ou adultes), une meilleure connaissance de soi et des compétences communicationnelles (assertivité). L'égalité et l'inclusion, notamment l'autonomie financière de la femme, se sont améliorées. Ines, membre d'un CdC explique : « Nous appliquons sur nous-mêmes les enseignements afin d'être des modèles ».

Mais le projet « Plan pour les filles » en est encore à ses débuts. La communication entre les groupes/clubs, pour l'organisation et le développement d'actions ou initiatives communes et le partage d'expériences, reste encore insuffisante. En effet, les distances entre localités sont parfois grandes et les frais de déplacements onéreux. La culture de réseautage des jeunes est encore faible. Beaucoup ne possèdent pas de téléphones portables ou manquent de moyens pour assumer les frais de communication, sans compter que les réseaux de téléphonie mobile sont encore faibles ou inexistant dans certaines localités. Par ailleurs, les filles restent peu disponibles pour des activités considérées comme « non génératrices de revenus », et des actions de remédiation sont en cours de réflexion.

⁷⁶ Cela dit, la diversité des langues oblige à consacrer une part importante des réunions à de la traduction.

⁷⁷ « Il nous manque des boîtes à image, les supports et dépliants ainsi que moyens de nous distinguer comme groupe (T-shirts au nom du groupe, etc.). »

Amandine Schlur (Fert, chargée de projets). Fiche réalisée en 2019.

Description/Historique

Fert est également une agriagence 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'agriagence 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 pair à pair est au centre de l'ingénierie d'action de l'agriagence.

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'études, des entreprises agroalimentaires, 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).

Jusque-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 et des finalités des missions et de leurs parties prenantes. Avec la mise en place, en 2015, d'une convention programme multipays intitulée « TransFert », Fert a donné un cadre à ses interventions. Elle a aussi souhaité décloisonner les actions et les acteur-trice-s en créant des espaces d'échanges multipays 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 (conseiller-ère-s techniques expatriés-e-s et chargé-e-s de projets), des cadres ou technicien-ne-s des OP partenaires ainsi que d'autres personnes-ressources plus ponctuelles. Ces groupes peuvent aussi mobiliser ponctuellement des agriculteur-trice-s, représentant-e-s 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 à peu, ce travail en groupe thématique permet de donner plus de cohérence/consistance à des actions « one shot ». Par exemple : si, auparavant, les voyages d'étude étaient des événements ponctuels, ils s'inscrivent à présent dans une dynamique plus large où les participant-e-s, issu-e-s de plusieurs pays, ont défini ensemble les TDR de ce voyage, l'ont préparé et vont poursuivre ensuite les discussions, échanger des documents... Et surtout, cela permet de **renforcer la dynamique d'échanges « Sud-Sud »... où, 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 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-trice 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.** Cela 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 mandaté-e-s par leurs organisations respectives ou leur pays. À ce titre, il-elle-s les représentent et s'engagent à leur rapporter les éléments partagés au sein du groupe. Il-elle-s doivent également s'engager vis-à-vis du groupe à y contribuer autant qu'à recevoir. Cela suppose par conséquent que chaque participant-e soit au fait des besoins de son OP/pays, qu'il-elle interagisse avec les responsables professionnel-le-s

et personnes-ressources de son pays, partage avec eux-elles 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 former/informer 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 groupe⁷⁸.

- **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.

⁷⁸ Cette feuille de route n'est cependant pas toujours utilisée.

Autres enseignements et perspectives pour l'étude

- Dorénavant, il y a un nouveau niveau d'échange entre pairs. Jusqu'à présent, le pair à pair était essentiellement entre une organisation au Nord / une OP au Sud et Fert assurait l'interface. Maintenant, un échange a aussi lieu 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 pair à pair se déroule au niveau des technicien-ne-s 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 communes⁷⁹, cela garantit plus de retours et de visibilité sur ce qui se fait, et donne une prise au suivi-évaluation de la dynamique.
- Exiger la production de livrables peut nuire à la dynamique d'un groupe, mais des comptes 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 révélé important de la confier aux conseiller-ère-s 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 besoin 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, de solutions de stockage en ligne ou d'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 technicien-ne-s du Sud).



⁷⁹ Ce n'est pas le cas ici, mais, d'une façon générale, nous préconisons l'obligation de résultats concrets.

Rodrigue Olavarria Tapia et Santiago Hidalgo Sanchez, pour l'équipe F3E

Description/Historique

En tant que réseau apprenant, le F3E conçoit des espaces d'apprentissage entre pairs capables de produire de nouvelles connaissances utiles pour les acteurs et les actrices du changement social...

Dans son document d'orientations stratégiques (DOS), élaboré collectivement en 2017⁸⁰, Le F3E affiche l'ambition de devenir « un réseau apprenant au service de ses membres » et exprime la volonté du réseau de renforcer l'apprentissage entre pairs. Les conclusions d'une enquête menée en 2016-2017 explicitaient le souhait des membres d'orienter, d'une part, la gestion des connaissances vers l'apprentissage et, d'autre part, de mettre cet apprentissage au service de l'action et de son amélioration.

Cette dynamique de réseau apprenant doit intégrer la diversité des membres, dont les statuts juridiques, les ressources, les domaines d'intervention et de compétences, les échelles d'action sont variées. Au moment de l'adhésion, la signature d'une charte commune formalise le partage de valeurs nécessaire à une dynamique de réseau. Cette diversité étant encouragée (DOS 2017-2025)⁸¹, il s'agit de mettre à profit la richesse inhérente à la diversité des savoirs particuliers pour créer des savoirs collectifs. Il faut optimiser la combinaison de capacités et sensibilités diverses sans formater les pratiques et les savoirs individuels.

Cela suppose d'intégrer une phase initiale d'échange sur l'apprentissage entre pairs, en développant une réflexion collective et continue autour des questions de (re)connaissance respective, des complémentarités entre membres et leurs contributions à la dynamique d'apprentissage du réseau.

Le F3E s'est donc lancé dans un travail réunissant, à partir de 2018, les membres du Conseil d'administration, du comité des études et l'équipe du F3E, afin d'éclaircir les notions de réseau apprenant,

d'apprentissage organisationnel et de pair à pair. Ce groupe de travail mixte a proposé de réaliser une « Étude préalable à la mise en place d'un système d'échange entre pairs permettant de renforcer la dimension de réseau apprenant du F3E ». Lors de l'AG de 2019, le dialogue entre le Conseil d'administration, l'équipe, les membres du comité des études et les membres a permis de faire émerger collectivement les processus d'échange et d'apprentissage entre pairs déjà existants au sein du réseau. Ainsi, nous avons pu modéliser l'apprentissage entre pairs au sein du F3E à partir du modèle « socialisation, extériorisation, combinaison, intériorisation » (SECI)⁸², ce qui a permis d'identifier les leviers de son bon fonctionnement, les clés de lectures utiles pour comprendre la portée et l'évolution du pair à pair au sein du réseau.

Le pair à pair explicité

Trois modalités d'action caractérisent le pair à pair au F3E et sont intégrées dans la conception de nombreuses activités :

- **l'échange d'expériences entre membres**, partenaires et expert-e-s sur les méthodologies, les thématiques spécifiques et les démarches portées par le F3E ;
- le principe de **l'apprentissage par l'action**, qui permet de ne pas s'éloigner de la réalité de l'apprenant-e et d'ancrer l'apprentissage dans la pratique professionnelle ;
- l'expression de **besoins/objectifs concrets définis collectivement**, tant à l'échelle de la gouvernance, de la dynamique du groupe, des organisations membres accompagnées, qu'au niveau de l'action (constante adaptation aux besoins des apprenant-e-s, notamment en formation, en communautés des pratiques, en expérimentation et en capitalisation des savoirs échangés).

Sur cette base, le F3E propose à ses membres des appuis et des actions de renforcement de capacités. Ces espaces sont animés par le F3E (équipe et membres) et constituent un « **parcours d'apprentissage** ». Il s'agit du dispositif

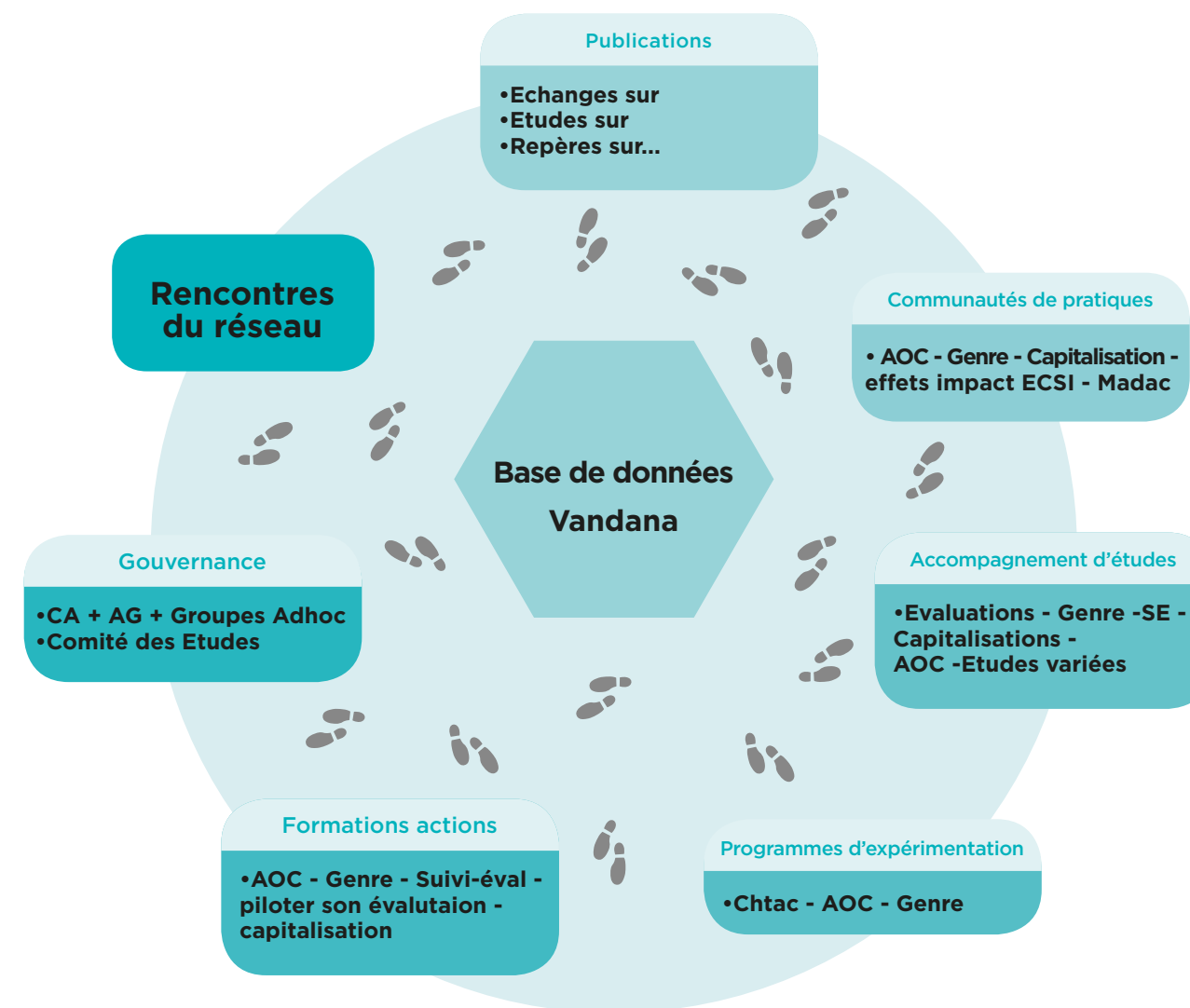


Figure 1 : **Le parcours d'apprentissage au F3E.**

d'accompagnement des études, des communautés de pratiques, de l'expérimentation méthodologique, des formations-actions, des ateliers ad hoc (par exemple lors des Rencontres du réseau) et des publications collectives. Chaque étape de ce parcours est reliée et non linéaire, comme l'explique la figure 1 présentée ci-dessus.

Ces activités intègrent systématiquement la pratique du pair à pair, mais différentes intentionnalités peuvent y être déployées afin de faire émerger des apprentissages collaboratifs : avancer sur l'analyse de cas ou des situations problématiques, expérimenter de nouvelles approches, réaliser une

production collaborative de livrables recueillant les apprentissages, faciliter l'accompagnement entre pairs et les témoignages d'expériences... Dans chacun de ces espaces, les « **contextes de pratiques** » du modèle SECI vont doser le pair à pair en fonction de l'objectif poursuivi.

Cette fiche analyse trois de ces espaces (accompagnement d'études, formations, communautés de pratiques) à la lumière du système SECI afin d'explicitier des pistes pour favoriser le pair à pair, selon l'expérience du F3E.

⁸⁰ F3E, « F3E 2025 ! Document d'orientations stratégiques 2017-2025 », p. 4 et 7, <https://f3e.asso.fr/le-document-dorientations-strategiques-f3e-2025-est-en-ligne/>.

⁸¹ Idem, p. 7-8.

⁸² F3E, « Étude préalable à la mise en place d'un système d'échange entre pairs permettant de renforcer la dimension de réseau apprenant F3E », mai 2019, <https://f3e.asso.fr/wp-content/uploads/Pair-a-pair-synthese-F3E.pdf>.

Le dispositif d'accompagnement des études et le pair à pair⁸³

Depuis sa création, le F3E a développé un dispositif qui recouvre une fonction d'accompagnement sur mesure associée à une fonction de cofinancement d'études auprès de ses membres. Les études veulent constituer de véritables outils de pilotage stratégique et opérationnel, et renforcer les compétences des acteur·trice·s par l'apprentissage autour de leurs actions, en tenant compte des enjeux de redevabilité.

Cet accompagnement permet aux membres de renforcer leurs capacités de conduite d'études, de questionner leurs pratiques pour les améliorer, de s'adapter aux évolutions.

LE COMITÉ DES ÉTUDES

Le rôle principal du comité des études est de bonifier les termes de référence des études qui lui sont présentés et autour desquels il dialogue avec les membres porteurs d'études, par un regard entre pairs, et de valider l'accompagnement et le cofinancement du F3E sur les études. Pour les membres du Comité, c'est un lieu d'apprentissage sur les enjeux et les pratiques du secteur, sur les contenus des interventions et en termes de méthodologies : cet apprentissage peut être réinvesti dans les réflexions personnelles des membres du comité et, à travers elles et eux, dans les pratiques de leurs organisations. Pour les chargé·e·s d'études de l'équipe F3E qui ont accompagné les membres sur les termes de référence de leurs études en amont, ce temps d'échange avec le comité permet de suivre et d'intégrer l'avis du comité. Une fois l'étude finalisée, les bonnes pratiques sont réinvesties dans les autres activités du F3E, telles que les formations et les communautés de pratiques. C'est un prolongement via le regard de pairs dans la mesure où les expériences marquantes de nos membres sont valorisées dans le réseau.

Récemment, le F3E a renforcé la dimension d'échanges de pair à pair à travers les études qu'il accompagne :

- dans leur instruction, à travers le regard du comité des études sur les termes de référence et le dialogue à cette occasion avec les membres porteurs d'études ;
- dans leur réalisation, à travers la possibilité depuis 2021 de mobiliser d'autres membres du F3E dans la conduite d'une étude aux côtés des consultant·e·s .

- dans leur réalisation, à travers la possibilité, depuis 2021, de mobiliser d'autres membres du F3E dans la conduite d'une étude aux côtés des consultant·e·s ;

- dans leur valorisation collective, à travers le développement des restitutions publiques d'études, autant que possible croisées entre plusieurs études sur un sujet commun, et des revues transversales d'études (par exemple : sur les jeunesses en 2021⁸⁴ et sur le suivi-évaluation, en préparation en 2022), ainsi que des expérimentations de nouvelles modalités de diffusion des études (vidéos, podcasts, etc.) et la « cartographie des études » (cf. encadré *infra*). Partie intégrante de l'itinéraire des études, leur valorisation vise à créer une valeur ajoutée collective pour le réseau du F3E.

Les formations F3E et le pair à pair :

- Au F3E, une formation se base sur les connaissances et/ou des pratiques des participants en lien avec la thématique. Il s'agit très souvent des **savoirs et pratiques socialisés** dans les organisations. Pour mesurer cela, le F3E déploie un questionnaire préalable permettant de recueillir, à l'entrée de la formation, les attentes, les pratiques et les projets à mettre en place grâce à la formation. Les échanges entre participant·e·s, notamment en début de formation, permettent à chacun·e de raconter aux autres ses propres pratiques et souhaits de développement de compétences face à un enjeu réel et à court terme, telles que la mise en place d'une évaluation externe, la conception d'un dispositif de suivi-évaluation ou la coordination d'une capitalisation d'expériences. En effet, souvent, les apprenant·e·s viennent avec un réel souhait de passage à l'action pour un projet défini, avec un besoin de nouvelles connaissances et de réflexions basées sur des expériences du groupe.

- Les formateur·trice·s F3E prennent la posture de la facilitation afin de mettre les divers points de vue en discussion, ceci sur la base des apports théoriques de la formation. **L'extériorisation** se produit à partir du moment où les stagiaires partagent ce savoir-faire ou ces connaissances, à travers des post-it, un échange verbal ou des productions collectives, telles que les synthèses des travaux des groupes. Les stagiaires sont souvent en situation de présentation pour reformuler leur pratique sur la matière étudiée.

- L'intégration d'outils à animer, de questions à se poser en fonction de telle ou telle étape de la démarche, les travaux individuels ou de groupe de mise en application des savoirs présentés... vont venir combiner la connaissance tacite des **individus avec différents apports**. C'est en appliquant la démarche à la réalité professionnelle que nous commençons par enclencher le processus de partage des nouvelles connaissances à l'intérieur de l'organisation.

- La pertinence du partage des apprentissages ne passe pas seulement par le partage des contenus de la formation (ppt, vidéos, publications...), mais elle passe surtout par la mise en place de la démarche afin de prouver que cette nouvelle façon de faire fonctionne pour capitaliser, évaluer ou intégrer le genre dans les projets. C'est ainsi que commence le chemin vers **l'intériorisation** de la nouvelle démarche dans les activités de l'organisation.

Les communautés de pratiques F3E et le pair à pair :

Les communautés de pratiques (CP) sont des espaces d'apprentissage entre pairs permettant l'amélioration et le renforcement des pratiques. Une animation forte est indispensable afin de maintenir la dynamique, mais elle ne se substitue pas au groupe pour la prise de décisions ou la réalisation d'actions. La démarche d'apprentissage entre pairs doit être **intentionnelle et dirigée**, et cette intention doit être explicitée et formalisée en objectifs.

Ainsi, selon la logique d'apprentissage mise en œuvre, les CP exigent :

- d'abord, de définir la posture du F3E en fonction de l'objectif recherché par la CP et de mutualiser

LES ESPACES VIRTUELS D'APPRENTISSAGE DU F3E ET LE PAIR À PAIR

Pour rendre accessibles les formations à distance, le F3E s'est muni en 2019 d'une plateforme d'apprentissage en ligne Moodle. Cet espace a ajouté d'autres dimensions à la formation classique et offre la possibilité à des professionnel·le·s situé·e·s hors d'Île-de-France et à l'étranger de se former avec le F3E. Elle permet de faciliter des activités entre pairs à partir des outils collaboratifs disponibles sur le web, tels que les documents partagés, les post-it en ligne, les vidéoconférences avec possibilité de travail en groupes...

Un espace virtuel dédié n'assure cependant pas seul l'acquisition des apprentissages. Son animation et sa mise à jour sont fondamentaux pour rendre accessibles les contenus malgré la distance et le peu de disponibilité des apprenant·e·s. Pour cela, les web-ateliers sont des espaces précieux de maintien du rythme de la formation, de production collective et d'expression du pair à pair grâce à de nombreux travaux en groupes.

En complément, la base de données, appelée en interne « Vandana », a évolué : conçue au départ comme un lieu de stockage, elle est devenue un lieu de gestion des connaissances relié au site internet du F3E. Ainsi, les productions collectives (publications, vidéos, rapports d'études...) y sont intégrées et partagées, téléchargeables gratuitement à partir du site public. Ces ressources sont mises à profit des formations et des autres activités du F3E.

Des outils numériques comme la plateforme Click'Etudes, la cartographie des études accompagnées en ligne sur le site du F3E et créée en 2022, facilitent l'accès à la connaissance produite par le réseau. Click'Etudes est une des composantes de la stratégie de valorisation des études accompagnées au service du bénéfice collectif.

⁸³ Pour une explication détaillée de ce dispositif, consulter la capitalisation publiée en 2022 « Le dispositif d'accompagnement d'études du F3E. Évolutions et valeur ajoutée », dont les lignes ci-dessous sont tirées (https://f3e.asso.fr/wp-content/uploads/Dispositif_A4_OK_MAJ.pdf).

⁸⁴ F3E, « Renforcer le pouvoir d'agir des jeunesses, revue transversale », 2021, <https://f3e.asso.fr/wp-content/uploads/Revue-Transversale-Jeunesses-Rapport-Complet.pdf>.

FICHE 5 | LE PAIR-À-PAIR, INGRÉDIENT DU PARCOURS D'APPRENTISSAGE DU F3E

les méthodes et outils développés pour alimenter ces postures ;

- d'impliquer davantage le réseau dans la co-construction et la valorisation des conclusions/recommandations issues des CP ;
- de trouver un équilibre entre production, diffusion de savoirs et capacité d'agir des participant-e-s.

Les membres de la CP sont redevables les un-e-s envers les autres et s'organisent autour de **responsabilités partagées**. La CP n'est pas structurée autour de relations hiérarchiques. C'est un **espace d'engagement mutuel et d'investissement**. Cet engagement mutuel se réalise autour de la coanimation, du copilotage ou de la coexpérimentation.

Toute participation aux CP est volontaire et doit créer de la valeur pour qu'elle existe. Cela nécessite un investissement en termes de temps, de moyens et de ressources pour aboutir à une production. Ces apports se traduisent par une **valorisation du temps de travail investi par les membres de la CP** ainsi que la mise en commun d'activités, de pratiques et de connaissances.

Les CP ne sont pas des groupes d'experts. C'est pourquoi les nouvelles pratiques et expériences sont les bienvenues en leur sein. S'il existe, d'un côté, une volonté et une nécessité d'ouverture aux membres du réseau F3E, mais aussi aux non-membres, afin de croiser les regards, la CP est toutefois aussi un groupe de travail qui a besoin de créer, de produire, d'avancer pour continuer d'exister. Pour **concilier ouverture et continuité**, il faut donc en parallèle une stabilité du groupe, d'où la nécessité d'avoir des moments entre les membres du groupe. Un équilibre est à trouver entre ouverture et entre-soi.

La confiance favorise la culture du risque et de l'expérimentation. Les membres de la CP se regroupent pour échanger, expérimenter, croiser leurs savoirs et savoir-faire. Il faut donc une grande confiance pour accepter de se dévoiler ainsi et permettre l'innovation, la prise de risque et le droit à l'erreur. La culture de l'échec doit être acquise et vécue positivement. Pour garantir cela, le F3E assure un **cadre sécurisant** mêlant écoute et bienveillance.

Il est nécessaire d'encourager la cristallisation de la connaissance des différents membres de la CP au sein d'un livrable. Ainsi, toutes les CP doivent aboutir

à la **production d'un document original** faisant l'objet d'un véritable échange des pratiques. Chaque publication est valorisée et diffusée au sein du réseau. Les sujets choisis pour justifier une CP doivent être à la fois **bénéfiques au réseau et en lien avec les sujets portés par le F3E**, qu'il s'agisse d'une approche méthodologique, d'une démarche d'apprentissage ou d'une thématique clé pour le réseau.

Points d'attention :

- L'apprentissage entre pairs est une source de renforcement individuel, organisationnel et territorial. Non seulement il dégage un apprentissage à tous ces niveaux, mais il **renforce aussi le lien entre les personnes en charge d'accompagner le changement**, grâce à la dimension interpersonnelle que favorise le pair à pair.
- Lors des premières rencontres avec les personnes accompagnées, échanger autour de leurs pratiques peut aider à comprendre les raisons qu'elles ont de faire leur travail d'une manière ou d'une autre. Cette étape permet de **comprendre les processus de socialisation** à l'intérieur des organisations. Les personnes adoptent une façon de faire souvent liée à des référentiels déjà établis ou dans les usages tacites des collègues... Aussi, afin que les personnes accompagnées puissent faire évoluer leurs pratiques, l'étape de réflexion puis d'explicitation du « comment font-elles ? » est incontournable.
- Le changement au niveau des apprentissages, notamment l'acquisition des nouvelles compétences, demande l'intégration d'un nouveau référentiel, d'une nouvelle méthode ou approche qui donne du sens à l'action ou à l'évolution de l'organisation. Cette étape de **combinaison** des connaissances internes avec les nouveaux apports (témoignages, boîte à outils, cadres méthodologiques plus ou moins complexes) facilite la production de nouvelles connaissances. Dans le cadre du F3E, cela va donner naissance, par exemple, à des termes de référence, des plans d'actions de formation ou de sensibilisation, entre autres, qui font sens pour l'organisation accompagnée.

- Apprendre et produire des nouvelles connaissances n'est pas tout ! À partir de là, il faut se centrer sur **l'intériorisation**. Comment faire infuser les nouveaux apprentissages ? Comment donner vie



à des nouvelles formes de faire ? Les réponses peuvent être données par les restitutions (internes et externes) ou par les formations issues des nouvelles connaissances, ainsi que par la programmation et la formalisation des nouveaux processus, ou encore la création de nouvelles méthodes adaptées à l'organisation. C'est ainsi que la boucle recommence, car ces nouvelles façons de faire seront socialisées à travers l'expérimentation et l'injonction de nouveaux référentiels.

- **Dans tout ce processus, la réciprocité et la confiance sont essentielles** pour entrer dans une

logique d'apprentissage entre pairs. L'approche intersectionnelle de genre peut nous aider à repérer les inégalités (entre personnes, entre structures...) afin de prendre conscience d'où l'on parle et ainsi se projeter sur des bases saines d'apprentissage et de changement. **La connaissance située** permet de valoriser l'expertise et la connaissance de situations d'oppression vécues. S'interroger sur le capital culturel, social, organisationnel... des pairs permet d'identifier les possibles freins, obstacles mais aussi opportunités pour faciliter la participation pleine et renforcer ainsi l'apprentissage du groupe⁸⁵.

⁸⁵ Pour aller plus loin dans ces démarches, commencer par : <https://f3e.asso.fr/ressource/genre-et-developpement-fiches-pedagogiques/>.

LES ACCOMPAGNEMENTS MUTUELS ENTRE BATIK ET FRÈRES DES HOMMES FRANCE

Pauline de la Cruz (ancienne directrice de Batik International, consultante et membre du CA du F3E) et **Audrey Noury** (coordinatrice du pôle Form'Action, Frères des Hommes). Fiche réalisée en 2019.

Description/Historique

Batik et Frères des Hommes France (FdH) 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 ont décidé de s'associer pour investir des chantiers communs.

Cela s'est concrétisé tout d'abord par la conclusion d'un contrat de prestation. FdH est intervenue auprès de Batik comme le ferait un consultant externe. Elle a mis 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 respective entre les deux organisations et 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 a 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 a été 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 croisée.

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 terrain. Cette reconnaissance respective 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 car celles-ci 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 changement⁸⁶ » : « Échangeons 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.

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 devaient se réaliser étaient déjà déterminés, ainsi que les modes d'intervention. Dans ce cas précis, une dizaine de partenaires de FdH étaient impliqués. La démarche devait être adaptée à chacun·e.

- **La place du partenaire du Sud.** Il n'est pas qu'un bénéficiaire passif, mais bien partie prenante 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'accom-

pagnement des partenaires a été désigné au sein du FdH pour aider les partenaires à récolter et analyser les données de terrain, organiser des réflexions.

- **Le pair à pair requiert du temps.** D'où l'importance d'intégrer les échanges dans un espace de réflexion bien délimité et de concevoir celle-ci 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·e 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 avoir fait le point sur l'état de ses propres pré-occupations, 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. Cela signifie aussi qu'il faut être curieux des autres et s'informer.

Autres enseignements et perspectives pour le pair à pair

- 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 être équivalente 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·e 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 seule responsable 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'appel 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 pair à pair, 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 pair à pair, 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·e consultant·e externe ou l'équipe technique du F3E, pourrait intervenir dans le cadre d'une collaboration bilatérale de ce type, éventuellement pour l'accompagner (bien qu'en l'occurrence, ici, cela n'ait pas été nécessaire), mais aussi pour la capitaliser et, encore :

- > offrir un appui technique et méthodologique ;
- > alléger l'investissement des organisations dans des étapes opérationnelles comme la récolte d'information, les visites de terrain, l'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.

- 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 idéologique proches a fortement aidé au bon déroulement des échanges. Le fait qu'aucune n'endossait un statut d'experte prévalente sur l'autre y a également contribué.

Il est sans doute plus délicat de concilier les intérêts d'organisations trop différentes, mais il n'existe pas de règle absolue en la matière. À partir du moment où les différences sont reconnues et qu'elles ne remettent pas fondamentalement en cause la reconnaissance de parité, il est parfaitement possible d'entreprendre une collaboration fructueuse, à condition que les objectifs, de part et d'autre, et les modalités d'échange soient claires et tirent profit des différences.

⁸⁶ <https://www.cfsi.asso.fr/programme/agir-acteur-changement>.

Aymeric Fuseau (*ancien MEAL advisor ACF*). Fiche réalisée en 2019.

Description/Historique

Depuis 2015, l'ONG Action contre la faim⁸⁷ 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 membres⁸⁸ 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 huit 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 cadrage communes soient rédigées à destination des concepteurs d'outils, dans l'intention de leur suggérer des améliorations (comme cela a été notamment le cas à l'égard des concepteurs de *Kobo tool Box*⁸⁹).

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 greffé 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.

• **L'essentiel de la communication est informel.** La rédaction systématique de comptes 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 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 de courriels 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 courriels et ne 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 file, sans être le leader.** L'ONG s'assure 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, cinq structures sont concernées, qui devraient bénéficier d'un renforcement de capacités en matière de gestion de l'information.

CP2

• **Des sujets sensibles tel 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 collaborer 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 invité-e-s mais ne sont pas venu-e-s. L'invitation à la présentation de la note de cadrage ou aux formations pilotes sera plus largement diffusée.

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

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

Autres enseignements et perspectives pour le pair à pair

• 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 d'animer les CP 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.

• Les CP et/ou les échanges en leur sein n'ont pas tous vocation à être formalisés et restitués. Il faut accepter qu'une partie seulement des enseignements/informations transmis et des connaissances créées demeure explicite.

• Les CP sont aussi importantes pour entretenir les 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, la compensation des turn-overs pouvant intervenir dans les organisations-membres ou, même, parmi leurs représentant-e-s. Ainsi, se fréquenter au sein de la CP2 a facilité des transferts de personnels d'une structure à l'autre.

• 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. Elles doivent, y compris dans le cadre d'un même exercice, changer 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 implication 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 représenté-e-s, mais il importe 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.

⁸⁷ <https://www.actioncontrelafaim.org>.

⁸⁸ Exerçant des fonctions de responsable de suivi-évaluation, responsable de systèmes d'information.

⁸⁹ <https://www.kobotoolbox.org>.

⁹⁰ Lisa Daoud (2019).

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

Stéphane Boulc'h Fiche réalisée en 2019 pour s'inspirer d'une expérience hors réseau F3E.

Description/Historique

CGLU regroupe 240 000 Villes, Régions et Métropoles au travers de 175 associations de gouvernements locaux et régionaux. CGLU a été créé en 2004 pour unifier les voix des autorités locales et régionales du monde entier sur la scène internationale. Il anime le travail de la Global Taskforce des gouvernements locaux et régionaux .

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 locaux.

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 la conception qu'a CGLU de la coopération décentralisée et de ville à ville. La motivation est de favoriser l'innovation pour permettre la mise en œuvre des objectifs de développement durables et du nouvel agenda urbain .

Au cœur de ce dispositif : la commission planification stratégique urbaine (PSU). À 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 parallèle 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 défini 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 formation 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 mais aussi le maniement d'outils fondamentaux de production de savoirs collectifs. Les ateliers étaient conçus de telle sorte que les apprentissages étaient déduits des propositions collectives qu'ils contribuaient à faire émerger. Les propositions d'apprentissage issues de ces ateliers étaient 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 contacté-e-s ou se manifestent auprès de la ville-hôte ou de CGLU. Il-elle-s 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 pairs 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 recours à des consultant-e-s pour élaborer des activités spécifiques au thème. Il soutient aussi la logistique requise pour l'accueil des invité-e-s. CGLU utilise son réseau pour inclure des partenaires à l'événement en fonction de la thématique.

Les thématiques sont proposées par la ville d'accueil de l'événement 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. CLGU 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, CLGU ouvre son carnet d'adresses et propose des intervenant-e-s.

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 apprenant-e-s la possibilité d'être sachant-e-s, et vice-versa. CLGU doit veiller à ce que les rôles s'équilibrent.
- **Le Peer Learning à CLGU prend entre deux et trois jours**, cela essentiellement pour des raisons de financement et aussi en raison du peu de temps que peuvent accorder les élu-e-s à ce genre de démarche.

Autres enseignements et perspectives pour l'étude

- Les publications n'ont pas seulement pour vocation de réunir des informations issues d'un événement donné ou en lien avec celui-ci. Elles servent à nourrir les

prises de position 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 vers ceux et celles qui accueillent l'événement. Même s'il-elle-s adhèrent à la démarche, il-elle-s n'en connaissent pas forcément les principes et implications. De même, les suites doivent être accompagnées, parce qu'il-elle-s 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-trice/tutoré-e 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 intégré au processus et formalisé 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 formation 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 dans les relations avec d'autres participant-e-s. L'apprentissage par les pairs enrichit les gouvernements locaux et peut 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 de 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.

⁹³ <https://www.global-taskforce.org>.

⁹⁴ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/>.

⁹⁵ <http://habitat3.org/wp-content/uploads/NUA-French.pdf>.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

07

Afdi (2015),
« Afdi 2025, les ambitions d'un réseau.
Rapport d'orientation »,
en ligne : http://www.afdi-opa.org/wp-content/uploads/2016/06/Rapport_Afdi2025.pdf.

Afdi (2017),
« Rapport d'activité »,
en ligne : http://www.afdi-opa.org/wp-content/uploads/2018/07/Afdi_-Rapport-dactivite_2017.pdf.

Afdi (2019),
« L'Alliance Agricord. 14 agri-agences
facilitatrices d'échanges entre organisations
paysannes du monde »,
en ligne : http://www.afdi-opa.org/wp-content/uploads/2019/04/2018_Synthèse_ApprocheOPaOP_web.pdf.

Agricord (2017),
« Farmers Fighting Poverty. Le renforcement
des organisations paysannes dans les pays en
développement (Rapport consolidé 2017) »,
en ligne : https://www.agricord.org/sites/default/files/2017_ffp_consolidated_report_fr_final.pdf.

B. Arnaud, C. Ejeil (2019),
Le guide de l'organisation apprenante.
Plus de 100 outils et pratiques pour développer
l'intelligence collective, Eyrolles.

B. Arnaud, S. Caruso Cahn (2021),
La boîte à outils de l'intelligence collective,
Dunod, Malakoff.

A. Balestrin et P. Fayard (2004),
« Les réseaux interorganisationnels comme
espace de création de connaissance »,
Communication et organisation, 24,
en ligne : <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/2891>.

C. Barette (2016),
« Des pistes pour maximiser l'efficacité du tutorat
par les pairs », Conditions, vol. 21, n° 3,
en ligne : <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,

en ligne : https://aidq.org/wp-content/uploads/2016/07/LINTERVENTION_PAR_LES_PAIRS_UN_ENJEU_MULTIPLE-DE-RECONNAISSANCE-1.pdf.

G. Borrini-Feyerabend, C. Chatelain, G. Hosch (2010),
« En gouvernance partagée !
Un guide pratique pour les aires marines
protégées d'Afrique de l'Ouest »,
en ligne : <https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/documents/2010-036.pdf>.

S. Boulc'h (2009),
« Partenariats en réseaux d'échanges et de
renforcement de capacités », COTA,
en ligne : http://www.cota.be/?wpfb_dl=55.

S. Boulc'h (2012),
« L'organisation apprenante.
Un idéal collectif diversement partagé »,
Échos du COTA, n° 134, mars 2012, p. 3-18,
en ligne : http://www.cota.be/?wpfb_dl=99.

S. Boulc'h (2014),
« Regards croisés sur dix ans d'aide »,
en ligne : https://www.sosfaim.be/wp-content/uploads/2014/07/Regards_dix_ans_aide_version_complete_def.pdf.

L. Bretones (2020),
« La gouvernance partagée, nouveau mode
de management ? »,
<https://www.forbes.fr/management/la-gouvernance-partagee-nouveau-mode-de-management/>.

B. Britton (1998),
« The Learning NGO »,
Occasional Papers Series, n° 17, Intrac,
en ligne : https://www.imainternational.com/images/listing_doc/OPS-17-The-Learning-NGO%20%20B%20Britton%201998.pdf.

B. Britton (2005),
« L'apprentissage organisationnel dans les ONG :
créer le motif, les moyens et l'occasion »,
Praxis Paper, n° 3, Intrac,
en ligne : <https://www.intrac.org/wpcms/wp-content/uploads/2016/09/Praxis-Paper-3-French-L%E2%80%99apprentissage-organisationnel-dans-les-ONG-Bruce-Britton.pdf>.

J.A. Buck, G. Endenburg (2004),
« La sociocratie. Les forces créatives
de l'auto-organisation »,
en ligne : <http://www.gyb.be/fr/fichierspdf/sociocratie.pdf>.

C. Bushs, C. Darnon, A. Quiamzade, 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,
en ligne : <https://journals.openedition.org/rfp/1013>.

CGLU (2106), « L'engagement de Bogota et l'Agenda d'action. Bogota, 15 octobre 2016 »,
en ligne : https://www.uclg.org/sites/default/files/lengagement_de_bogota.pdf.

B. Charlier, F. Henri (2004),
« Démarche d'évaluation, communauté de pratique
et formation professionnelle », Schweizerische
Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 26, 2,
en ligne : <https://core.ac.uk/download/pdf/33977455.pdf>.

A-M. Cliche et al. (2015),
« Guide pour les mentors et les mentorés »,
Adsum, Espum,
en ligne : <http://adageps.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) »,
en ligne : https://issuu.com/colasisabelle/docs/me__moire_m2_uci_cglu_i.colas_copie.

COLIBRIS,
MOOC Gouvernance partagée,
en ligne : <https://www.colibris-lemouvement.org/projets/luniversite-colibris/mooc-gouvernance-partagee>.

J.W. Colvin (2007),
« Tutoring and Social Dynamics in Higher Education »,
Monitoring and Tutoring, vol. 15, n° 2, May 2007,
p. 165-181,
en ligne : <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,
en ligne : https://agridemo-h2020.eu/docs/Rapport_AGRIDEMO_learning_effectiveness.pdf.

C. Cuerrier (2012),
« Guide pratique. Le mentorat comme outil de
développement professionnel »,
Société des musées québécois,
en ligne : <https://www.musees.qc.ca/activites-publications/smq/guide-pratique-le-mentorat-comme-outil-de-developpement-professionnel>.

L. 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 »,
en ligne : https://www.urd.org/fr/wp-content/uploads/2019/03/EtudeRedevabilite_GroupeURD_2019-2.pdf.

G. Douillé, J. Vandewattyne, 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, p. 24-37,
en ligne : 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,
en ligne : 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
changement social juste et durable. F3E 2025 !
Document d'orientations stratégiques 2017-2025 »,
mars 2017,
en ligne : 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 ? »,
en ligne ([site en maintenance](#)).

Fert (s.d. bis),
« Groupes thématiques. Le rôle central
de l'animateur »,
en ligne ([site en maintenance](#)).

Fert (2015),
« Évaluation de la mobilisation de professionnels
issus des organisations professionnelles agricoles
françaises dans les actions conduites par Fert »,
en ligne ([site en maintenance](#)).

Fert (2016),
« Rapport d'activité. L'essentiel de l'année 2016 », en ligne (site en maintenance).

Fert (2017),
« Voyages d'études. Guide pratique pour favoriser l'échange entre pairs », en ligne (site en maintenance).

E. Gallot, A. Souharse (2011),
« Le partage de compétences entre organisations paysannes », Échos du COTA, n° 130, mars 2011, p. 17, en ligne : http://www.cota.be/?wpfb_dl=91.

J.-H. Guillemette (2008),
L'apprentissage par les pairs. Réseaux et coopération pour le développement, CRDI-Pul, Québec.

J.-H. Guillemette (2013),
« Approche par les pairs et innovation de l'aide », Échos du COTA, n° 138, mars 2013, en ligne : http://www.cota.be/?wpfb_dl=117.

S. Keller, C. Price (2011),
Beyond Performance : How Great Organizations Build Ultimate Competitive Advantage, Hoboken, John Wiley & Sons.

F. Labadie, C. Talleu (2015),
« Apprendre mutuellement entre membres d'un même réseau », Cahiers de l'action, n° 44, p. 53-61, en ligne : <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, en ligne : <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, Oxford University Press, New York.

OCDE (2003),
« L'examen par les pairs. Un instrument de l'OCDE pour la coopération et le changement », en ligne : https://read.oecd-ilibrary.org/economics/peer-review_9789264099210-en-fr#page1.

OCDE (2014),
« Knowledge Sharing Alliance. Facilitating Dialogue for Universal Development », en ligne : http://www.oecd.org/knowledge-sharing-alliance/KSA%20brochure_FINAL.pdf.

OCDE (2019),
« DAC Peer Review Reference Guide 2019-2020 », en ligne : <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 », en ligne : <http://www.oecd.org/fr/developpement/financementpourledeveloppementdurable/themes-financement-developpement/Perspectives-mondiales-du-financement-du-developpement-durable-2019.pdf>.

G. Olfa Zaïbet (2007),
« Vers l'intelligence collective des équipes de travail », Management & Avenir, 2007/4, n° 14, p. 41-59, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2007-4-page-41.htm>.

S. Peillon, X. Boucher, C. Jakubowicz (2006),
« Du concept de communauté à celui de "ba". Le groupe comme dispositif d'innovation », Revue française de gestion, 2006/4, n° 163, p. 73-90, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2006-4-page-73.htm#no11>.

Y. Pesqueux (2020),
« De l'organisation apprenante aux communautés de pratique ». Master. France. 2020. ffhalshs-02886442f, en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02886442/document>.

F. Rossion (2008),
Transfert des savoirs : stratégies, moyens d'action, solutions adaptées à votre organisation, Hermès-Lavoisier, Paris.

F. Rossion, D. Neuret (2012),
« Créer un environnement opportun à l'apprentissage organisationnel », Échos du COTA, n° 134, mars 2012, p. 20-26, en ligne : http://www.cota.be/?wpfb_dl=99.

P. Senge (2015 réed.),
La 5^e discipline. Levier des organisations apprenantes, Eyrolles.



S. Soulejman Janus (2016),
Becoming a Knowledge Sharing Organization. À handbook for Scaling up Solutions through Knowledge Capturing and Sharing, World Bank Group, en ligne : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/25320/9781464809439.pdf>.

K.J. Topping (2005),
« Trends in Peer Learning », Educational Psychology, vol. 25, n° 6, décembre 2005, p. 631-645, en ligne : <http://www.jesexpertise.be/bibb/bijlagen/trends.pdf>.

I. Vandangeon-Derumez, D. Autissier (2012),
« Les réseaux apprenants comme facilitateurs du changement », Question(s) de management, n° 0, 2012, p. 57-76, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-questions-de-management-2012-1-page-57.htm>.

J. Vandenhouten (2015),
« La Sociocratie ou gestion par consentement », en ligne : <https://www.oxfammagasinsdumonde.be/blog/2015/12/03/la-sociocratie-ou-gestion-par-consentement/#.XM2LkC3MITY>.

K.E. Watkins, V.J. Marsick (1997),
« Dimensions of the Learning Organization Questionnaire ». Warwick, RI: Partners for the Learning Organization.

L. Wheeler, S. Wong, P. Blunden (2014),
« Learning Community Framework and Measuring Impact Toolkit », vol. 2, Australian Centre of Excellence for Local Government, University of Technology, Sydney, en ligne : <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.

F3E
17, rue de Châteaudun
75009 - Paris

ISBN : 978-2-491388-05-8

Dépôt légal : novembre 2022

Collection **REPÈRES SUR...**



Ce document est mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Vous êtes libres de reproduire, distribuer et communiquer ce document au public. Néanmoins, vous devez respecter les conditions suivantes : vous devez citer le nom de l'auteur original de la manière indiquée par l'auteur ou autrice de l'œuvre ou le titulaire des droits qui vous confère cette autorisation (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'ils ou elles vous soutiennent ou approuvent votre utilisation de l'œuvre) ; vous n'avez pas le droit d'utiliser ce document à des fins commerciales ; vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter ce document. Le texte intégral du contrat est disponible à l'adresse suivante : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Comment apprennent les personnes au sein d'une organisation ou d'un réseau ? Quels chemins suivre pour renforcer la capacité d'adaptation des individus et des organisations ? Comment contribuer au changement en se basant sur les apprentissages issus de l'expérience individuelle, puis collective ? Quel rôle joue l'individu dans la spirale de l'apprentissage au sein de chaque organisation, réseau, territoire... ? Quels moyens techniques mettre en place pour faciliter cet apprentissage ? Est-il possible d'organiser, de schématiser, de structurer les formes de production et de réinvestissement de cet apprentissage ?

Cet ouvrage collectif apporte des repères pour aborder l'apprentissage entre pairs dans les organisations et les projets. Vous y trouverez des outils et des éléments méthodologiques pour appréhender et faire le point sur le pair à pair au sein de votre organisation. En fin d'ouvrage, des membres du réseau F3E partagent des pistes pour une mise en œuvre de ces dynamiques, à travers des fiches illustratives et analytiques de leurs propres pratiques de pair à pair.



T : 33 (0) 1 44 83 03 55
M : f3e@f3e.asso.fr
www.f3e.asso.fr

AVEC LA PARTICIPATION DE

