Université Paris Ouest – Nanterre La Défense
École doctorale 139 « Connaissance, langage, modélisation »
Centre de Recherche Éducation et Formation (EA 1589)

Doctorat
Sciences de l'Éducation

Jonathan KAPLAN

L'autodirection dans les apprentissages coopératifs
Le cas des Cercles d'Étude

Sous la direction du Professeur Philippe CARRÉ

Soutenue le 8 décembre 2009

Jury

Brigitte Albero, Professeure Université de Haute Bretagne

Michal Bron Jr., Professeur Södertörn University, Suède

Philippe Carré, Professeur Université Paris Ouest – Nanterre La Défense

Pierre Caspar, Professeur émérite Conservatoire National des Arts et Métiers

Hervé Cellier, Maître de Conférences HDR, Université Paris Ouest – Nanterre La Défense

Dédiée à la mémoire de mes parents :

Jennifer Elion, céramiste (1936-1993)
Ben Kaplan, architecte (1929-2008)

Remerciements

Une telle aventure que celle dont témoigne cette thèse ne pouvait être ni imaginée, ni menée à bien sans l'aide et le soutien de nombreuses personnes. Je remercie les chercheurs suédois qui ont accepté de consacrer de leur temps à mes sollicitations lors de mes voyages en Suède, mais aussi à travers nos échanges par courriel. Michal Bron, lorsqu'il m'a accueilli chaleureusement à Upsal, a été d'une aide majeure dans l'établissement des nombreux contacts, si précieux à ma recherche. Il faut rajouter à cette liste les chercheurs en Norvège, en Slovénie, et sur d'autres continents, qui ont toujours répondu promptement à mes interrogations. Avec certains, les échanges étaient tournés davantage vers la perspective historique de ma recherche sur les cercles d'étude, tandis qu'avec d'autres il s'agissait d'échanges tournés vers la recherche empirique. Le soutien des chercheurs de l'équipe *Apprenance et formation d'adultes* au laboratoire CREF (EA-1589) a été remarquable. Fabien Fenouillet a été d'une aide précieuse pour ma compréhension et l'application des calculs statistiques dans ma recherche, ainsi que pour vérifier la méthodologie et les analyses de ceux-ci. Solveig Oudet a apporté son concours quand un second chercheur a été nécessaire pour une analyse de mes observations. Je remercie mes collègues Bernard Alix et Maxime Jore à l'Université Paris Ouest, qui ont consacré du temps avec enthousiasme, pour s'approprier le format du cercle d'étude et le protocole de ma recherche. Ils ont aussi facilité les cercles d'étude que nous avons organisés à l'université. Brigitte Bieber et l'équipe des formateurs à l'APP des Blagis ont accueilli le projet et ont organisé une série de cercles d'étude. Les réunions avec eux, nos échanges et l'énergie qu'ils ont investie ont été très appréciés. Je les remercie, ainsi que Bruno Corlais et Sylvie Drouin pour la facilitation des cercles. Je remercie aussi Marie-Laure Genton et l'équipe des formateurs à l'APP du Lodévois, Claire Garrouste et Marie-France Plumelle. Ces deux APP sont des pionniers des temps modernes en France pour l'organisation des cercles d'étude. Robert Rizo était à mes côtés tout au long de cette aventure. Sa patience dans la relecture de ma thèse, ses conseils pour une « formulation compréhensible » et son soutien ont été sans faille. Enfin, à Philippe Carré je dois l'inspiration. Ses conseils se sont toujours révélés d'une pertinence inouïe. Son orientation non-directive de ma recherche a été d'une telle précision et qualité qu'elle n'a jamais grevé un pouce de ma volition. Bien d'autres personnes font partie de ce nouveau cercle d'amis. Ils sont aussi les destinataires de ces mots.

À toutes ces personnes je dois une infinie reconnaissance.

Table des matières

Introduction **9**

1. Les Cercles d'Étude dans la société et la problématique de la recherche **13**

Pouvoirs internes et externes 16
Pouvoirs visibles et cachés 23
Les conditions idéales de l'apprentissage adulte 30
La problématique 32
Prise en compte de la dimension collective des apprentissages 32
Variations dans la pratique éducative 34
Considérations épistémologiques 36
Des champs de recherche en friche 38
L'autodirection comme sujette à la perception d'une personne référente au savoir (PRS) 44
Assise théorique 48
Recherche 49

2. Les Cercles d'Étude **51**

Histoire de l'émergence d'un concept d'éducation sociale 51
Des mouvements populaires à la démocratie en Suède 53
Que sont les cercles d'étude, au juste ? 55
Leaders 63
Organisation 64
Entre éducation populaire et apprentissage adulte, la médiation par l'éducation libre 67
L'appropriation des cercles d'étude dans le monde, un concept réactualisé 69
Une pratique à nuancer 74
Les principes pour guider l'action 77
Les huit principes des cercles d'étude 78
Les supports d'apprentissage, le facilitateur et la co-formation 81
Rapprochements théoriques pour un format pris pour acquis 85
Perspectives pour un co-apprentissage 86

3. Apprentissage coopératif **89**

Éléments de base de l'apprentissage coopératif 97
Conditions essentielles des cercles d'apprentissage 98

4. Autorégulation de l'apprenant **109**

Autodirection en apprentissage 109

L'apprentissage autorégulé (SRL) 114
Modèle d'analyse 119
Stratégies de régulation étudiées 121
indicateurs de régulation de l'apprentissage utilisés dans la recherche 123
Synthèse du modèle de l'analyse 126

5. Méthodologie de la recherche 129
Avant-propos 129
Méthode Quasi-expérimentale 130
Préparation et formation des équipes pédagogiques 133
Kits des cercles d'étude 136
Les cercles d'étude de la recherche 138
Développement d'un entretien structuré et d'un protocole d'interview 143
Développement d'un Questionnaire Participant 148
Protocole d'interview – autodirection coopérative de l'apprenant 151
Test du dispositif de la recherche 154

6. Résultats de la recherche et analyses 159
Comparaison entre les trois modalités de la PRS 159
Résultats et analyses relatifs à la régulation de l'apprentissage 161
Résultats pour les indicateurs d'anticipation et de suivi 163
Résultats pour les indicateurs d'évaluation et de décisions 163
Analyses des indicateurs de régulation et détermination des variables dépendantes 166
Résultats de l'indicateur de coopération 175
Analyses de l'indicateur de coopération pour chaque stratégie de régulation 178
Résultats et analyses relatifs à la perception d'apprentissage 180
Résultats de l'atteinte du but personnel 181
Analyses de l'atteinte du but personnel 181
Catégories des apprentissages 182
Comparaison des occurrences de types des connaissances perçues 185
Enseignements complémentaires 187
Synthèse de l'analyse des résultats et quelques considérations 188
Complexité des relations 191

Conclusions 195

Bibliographie 205
Liste des tableaux 215
Liste des figures 217
Annexes 219
Abréviations 280

«Si les gens, comme êtres historiques nécessairement engagés avec d'autres gens dans un mouvement de quête, ne contrôlaient pas ce mouvement, ce serait (et c'est) une violation de leur humanité.»

[Freire, 1993, p. 66]

INTRODUCTION

Cette thèse débute par une exploration des cercles d'étude. Une étude historique de leur développement et des principes qui guident leurs mise en œuvre est suivie d'une étude théorique. L'étude théorique permet de situer ce modèle d'apprentissage vis-à-vis des cadres théoriques contemporains de l'apprentissage à l'âge adulte. Par ailleurs, le passage en revue des études précédentes sur les cercles d'étude permet d'entrevoir une variabilité dans la mise en œuvre de ceux-ci. Cette variabilité met à l'index le rôle que joue le facilitateur du cercle d'étude dans le degré inégal du contrôle que les apprenants exercent sur leur dispositif d'apprentissage.

Les cercles d'étude sont représentatifs des formes coopératives d'apprentissage chez les adultes. Le choix des cercles d'étude comporte de nombreux avantages. D'abord il s'agit de les faire connaître, puisque les cercles d'étude n'ont pas fait l'objet d'une étude en français. Puis, les cercles d'étude offrent un terrain privilégié pour étudier l'autodirection dans l'apprentissage, en s'ouvrant aux interactions sociales dans la compréhension de l'autodirection.

Des études en Norvège et en Suède ont montré une diversité dans la mise en œuvre des cercles d'étude. Tantôt les cercles sont conduits par les formateurs de façon à rappeler un enseignement; tantôt ils se conforment à leurs principes en tant qu'autoformation collective facilitée par l'agent éducatif. Des études en Norvège montrent que les apprenants auraient préféré davantage de contrôle sur leur apprentissage dans les cercles d'étude. Une oscillation entre degrés variables de contrôle de l'apprentissage par les apprenants peut être due à divers facteurs. Toutefois, notre hypothèse est que la perception par les apprenants de l'agent éducatif est un facteur important dans ces variations.

La stabilité du modèle depuis son adoption par les suédois au début du XXe siècle et la réappropriation des cercles d'étude ailleurs dans le monde depuis une vingtaine d'années, constituent des arguments forts pour une recherche empirique. En effet, les cercles d'étude ont comme principe premier dans les écrits, un contrôle élevé par les apprenants sur leur apprentissage. Un cadre de références qui se prête à une étude de la maîtrise par les apprenants de leur apprentissage est celui de l'autodirection en formation. Cependant, les cercles d'étude avec leur spécificité d'apprentissage social, introduisent une nécessaire considération des rapports entre apprenants lorsque l'on étudie l'autodirection.

À la suite d'une étude en amont de cette recherche, nous avons qualifié l'apprentissage dans les cercles d'étude, d'apprentissage coopératif d'adultes. Dans une lignée des travaux qui s'intéressent à l'autodirection de l'apprenant, notre hypothèse est que l'autodirection est tributaire de la perception de l'agent éducatif, le facilitateur du cercle d'étude. Les cercles d'étude constituent un milieu naturel pour une recherche empirique sur le lien supposé entre l'autodirection et des modalités variables de présence de la personne référente au savoir. Notre choix portait sur l'étude de l'autorégulation de l'apprentissage, dans la dimension qui se rapporte à l'action dans l'autodirection. Néanmoins, la prise en compte de la dimension complémentaire d'autodétermination est entière. En effet, notre recherche confirme le lien étroit entre ces deux dimensions. De plus, la recherche inclut une exploration de la coopération dans la mise en œuvre des stratégies de régulation de l'apprentissage. Par ailleurs, nous avons inclus une étude des perceptions de l'apprentissage pour compléter le tableau. L'exploration des effets de la modalité variable de la personne référente au savoir, et d'autres variables, sur les résultats en termes d'apprentissages, permet de consolider qualitativement les rapports entre régulations et apprentissages.

L'intérêt de notre recherche pour les cercles d'étude réside dans un souhait d'exploration des situations d'apprentissage en groupe où les participants coopèrent. Cet intérêt trouve ses sources dans le constat d'une face collective dans les apprentissages, rendue visible en partie par les communautés d'apprenants en-ligne. De ce point de vue, notre recherche ambitionne de contribuer à l'élargissement des conceptualisations de l'autodirection en apprentissage aux formes sociales d'apprentissage.

Notre thèse débute en chapitre 1 par le développement des concepts périphériques à notre problématique de recherche, néanmoins indispensables pour saisir la portée et les implications de la recherche. Cette mise en perspective nous paraît importante, premièrement parce qu'elle permet d'appréhender les cercles d'étude et leur fonction éducative et sociale, deuxièmement parce qu'elle établit le lien avec notre recherche empirique et l'utilité sociale qu'elle renferme. Cette partie permet de cerner la problématique de la recherche.

Le chapitre 2 est consacré à un exposé socio-historique des cercles d'étude. Ce chapitre ambitionne de faire connaître les cercles d'étude, étant donné qu'ils n'ont pas encore fait l'objet d'une recherche en langue française. Cette partie est le résultat d'une exploration exhaustive, historique et factuelle, mais elle inclut aussi des rattachements avec les pratiques éducatives et méthodes d'apprentissage apparentées actuelles.

Le chapitre 3 expose brièvement les affinités entre les méthodes d'apprentissage coopératif et les cercles d'étude, mais dévoile une différence de taille. Cette différence

touche à la régulation de l'apprentissage. L'argument qui consiste à mettre en avant l'intérêt d'explorer cette dimension dans les cercles d'étude se trouve soutenu. Avant de décrire notre méthodologie de recherche, nous développons le modèle de l'analyse de la recherche dans le chapitre 4.

Le chapitre 4 s'amorce avec une conceptualisation de l'autodirection de l'apprenant, déclinée à travers les phases de régulation de l'apprentissage. Elle inclut le modèle d'analyse et se clôt par la description détaillée des indicateurs des stratégies de régulation métacognitive qui ont été choisies pour la recherche.

Le chapitre 5 décrit le plan de la recherche empirique. Une méthodologie quasi-expérimentale a été utilisée. Notre protocole de recherche a été suivi pour l'organisation des cercles d'étude dans le milieu naturel. Ces cercles d'étude ont été organisés par série de trois. Une série à été prévue dans une zone semi-rurale dans le sud de la France, une autre s'est déroulée dans la banlieue sud de Paris, et deux séries ont été organisées dans le milieu universitaire (dont la première a servi pour tester le dispositif de la recherche). Ce chapitre décrit le dispositif de la recherche, la méthode d'observation élaborée et la description du déroulement de la recherche sur le terrain.

Le chapitre 6 présente les résultats de la recherche et les analyses de ces résultats. Les résultats et analyses des données quantitatives et qualitatives se rapportent à la régulation de l'apprentissage et aux perceptions des participants de leurs apprentissages. Enfin une synthèse de l'ensemble de ces travaux est faite au regard de la question de départ.

Enfin, les conclusions de la recherche parachèvent cette thèse.

Le facilitateur peut être perçu comme spécialiste du domaine de l'étude s'il porte une identité d'enseignant ou de formateur. Il peut aussi être perçu comme pédagogue n'ayant pas une spécialisation apparentée au domaine de l'étude. Enfin, il se peut qu'aucun facilitateur ne soit pré-désigné au démarrage du cercle. Ce sont ces trois cas de figure qui nous ont inspirés pour étudier l'autodirection des apprenants. Ces cas de figure sont représentatifs de ce que peuvent être des configurations, non seulement des cercles d'étude, mais aussi d'autres formes d'apprentissage coopératif des adultes. Notre visée est de contribuer au développement des pratiques d'apprentissage comme les cercles d'étude mais aussi à la prise en compte d'autres formes d'autoformation collective ; par exemple, des communautés d'apprentissage qui sont organisées dans le milieu universitaire, des communautés d'apprenants dans les associations ou les mouvements de la société civile ; ou encore, des communautés en-ligne de tout bord. Dans ces exemples la présence de l'agent éducatif varie de manière analogue à ce que nous avons implémenté dans notre recherche empirique.

Par ailleurs, nous répondons à l'appel des chercheurs à prendre en compte deux facettes peu étudiées de l'apprentissage des adultes. La première concerne les rapports sociaux entre apprenants. La seconde concerne la relation entre les apprenants et le contexte social dans lequel la communauté des apprenants évolue.

CHAPITRE 1

Les Cercles d'Étude dans la société et la problématique de la recherche

Une petite ville au sud de la Suède allait devoir faire face à la fermeture d'une usine. La conséquence de cette fermeture menaçait la source principale de vie pour ses habitants. Pour faire face, le délégué local de l'un des principaux syndicats de travailleurs, raconte Leif Klint de TBV, a procédé à l'organisation de dix cercles d'étude[1]. L'initiative d'organiser ces cercles visait à rassembler des employés, des managers, des responsables municipaux et des citoyens de la ville, pour discuter des alternatives à la fermeture de l'usine. Ces groupes constitués en cercles d'étude ont bénéficié d'une subvention distribuée par ABF[2]. Ils ont examiné tous les aspects de la situation, ont fait appel à des experts, et ont mutualisé leurs résultats dans un autre cercle d'étude qui rassemblait les représentants des dix cercles originels. Ils ont ensuite rencontré les directeurs de l'usine munis de leurs résultats et du soutien de la communauté élargie (citoyens, employés, managers et responsables municipaux) et ont réussi à renverser la décision en optant pour un plan de reprise de l'usine par les salariés eux-même. « Dans cet exemple, un ouvrier concerné, en utilisant le format et les ressources du cercle d'étude, a été capable de mobiliser des idées et des personnes, et à aider une ville entière à conserver sa base économique. » [Oliver, 1987, p. 58][3]

Cette histoire n'est certainement pas la seule à illustrer le pouvoir de changement que détiennent les individus, lorsqu'ils sont concernés par la survenue d'une donne environnementale nouvelle. Néanmoins, cette prise de pouvoir sur le destin requiert de l'espace pour manœuvrer des changements à l'intérieur de la sphère sociale. La prise de pouvoir par les membres de la communauté sur leur avenir com-

---

1. Ce récit est rapporté par Oliver [1987, pp. 57-58] qui relate ses échanges avec Leif Klint de l'association national TBV – *Tjänstemännens bildningsverksamhet* (Association éducative des employés salariés). TBV était l'une des dix associations nationales qui organisées des cercles d'étude à l'époque [Oliver, 1987, p. 10].

2. ABF – *Arbetarnas bildningsförbund* (Association éducative des travailleurs) – est par sa taille la plus importante association nationale qui organise encore aujourd'hui de cercles d'étude en Suède.

3. Notre traduction pour les citations de cet auteur.

mun est un exemple d'une initiative venant de la base – des personnes concernées en premier lieu. Ceci peut être opposé à des situations où le changement est opéré par le haut; où lorsque ce ne sont pas directement les propriétaires de l'usine qui prennent la décision de fermeture ce sont les élus, les délégués et autres représentants des intérêts collectifs qui prennent les décisions au nom des collectifs représentés. Dans cette dernière configuration, le fonctionnement reste démocratique, puisque les représentants sont élus, mais cette démocratie est dite *descendante* dans la mesure où, une fois les élus en place, les sujets représentés ne sont plus consultés lors de négociations. Seuls les élus prennent les décisions. À travers l'exemple de la petite ville au sud de la Suède, nous identifions une structuration de l'espace de décisions qui laisse de la place pour une proposition qui émane d'une réflexion collective des personnes concernées. La proposition qui est finalement faite et négociée avec les directeurs de l'usine, n'est pas le résultat d'une connaissance de *spécialiste*. Elle est le résultat d'une connaissance constituée collectivement, par ceux qui sont concernés en premier lieu. «La monarchie est l'instrument de la démocratie mais c'est un instrument pervers, parce qu'elle dispense la démocratie de *se* gouverner»[4] disait Manent de manière quelque peu provocatrice [1982, p. 169]. En fin de compte, la question centrale n'est pas tant celle de la démocratie que celle de la gouvernance.

L'élu représente les citoyens, mais exprime son propre point de vue, fruit de sa propre connaissance. Le délégué peut exprimer la voix collective des ouvriers qu'il représente pour la majorité d'entre eux. Cependant, dans ces deux cas, il s'agit d'une majorité de personnes qui se trouvent représentées; mais, peut-être pas toutes. La connaissance des membres du cercle d'étude, qui a été constituée par les représentants des dix cercles d'étude initiaux, est de nature différente. Elle est une connaissance collective, fruit d'un dialogue entre les nombreuses personnes qui ont apporté chacune son propre point de vue.

Le récit des cercles d'étude de la petite ville au sud de la Suède nous interroge sur cette manière particulière qu'est l'apprentissage des adultes en groupe, appelée cercle d'étude. De toute évidence, les habitants de la ville qui ont participé aux cercles d'études, ont mis en commun leurs connaissances pour étudier les autres éventuelles options que la simple fermeture de l'usine par leurs patrons. Les connaissances des uns et des autres ont permis, non pas d'isoler la partie des connaissances communes à tous; mais, l'addition des connaissances, médiatisées par le dialogue, pour produire une nouvelle connaissance, différente de la somme des parties. Nous ne sommes donc, ni en présence de l'intersection des connaissances, ni à la réunion de

4. Italiques dans le texte.

celles-ci. Nous sommes en présence du fruit de l'élaboration d'une connaissance nouvelle. Elle s'est matérialisée sous la forme d'une, ou plusieurs, propositions faites pour résoudre le problème posé. Ces propositions sont bâties sur les connaissances des protagonistes.

Les premières questions que nous nous sommes posées concernant les cercles d'étude étaient : Qu'est-ce qui explique leur émergence ? Quelle est leur histoire ? Où sont-ils pratiqués ? Sur quelle philosophie s'appuient t-ils ? Quelle épistémologie anime ses partisans ? Existe t-il une théorie de la pédagogie des cercles d'étude ? On trouve peu de traces écrites pour répondre à ces questions. Aucune recherche n'a été réalisée à ce jour en français à notre connaissance. Les quelques recherches relatées dans d'autres langues, s'attachent à la description de la pratique des cercles d'étude et à la description de leur contribution au processus démocratique, voire à la démocratisation ; à leur capacité de contribuer à ce que nous appelons en France, aujourd'hui encore, l'intégration.

Il serait plus juste d'exprimer la capacité d'intégration attribuée aux cercles d'étude en invoquant leur pouvoir de rapprochement des personnes porteuses de cultures différentes. Dans les cercles d'étude prime une logique de communauté inclusive, dans laquelle le pouvoir-agir pour le bien-être de tous est l'œuvre de l'ensemble des constituants de cette communauté.

En découvrant les cercles d'étude, ce sont les principes pédagogiques qui ont attiré notre attention de prime abord. Parmi les premières recherches documentées, celle conduite par Jan Byström [1977] pose dès son titre *Tous les cercles d'étude ne sont pas des cercles d'étude* le problème d'une probable fragilité qui ferait basculer les cercle d'étude vers une autre forme de pédagogie, ou tout au moins, positionnerait la pratique à la frontière d'autres pratiques. Deux questions émergent alors : Quels sont les principes qui doivent être respectés pour qu'un cercle d'étude puisse être nommé ainsi ? Et consécutivement : À quoi est due la fragilité de ce format ? La nécessité première est de s'intéresser à la nature des cercles d'étude, au vu des avantages que ses partisans avancent. Puis, il s'avérera nécessaire de produire un savoir qui permettra de rendre cohérente la pratique avec les principes. Ces principes sont censés rendre les cercles d'étude avantageux sur d'autres manières d'apprendre. Dans la découverte des cercles d'étude, un aspect en particulier attire notre attention : Les cercles d'étude n'ont pas de formateur ou d'enseignant, dans le sens strict du terme. C'est là que s'ouvre le portail d'un domaine que nous explorerons dans ce chapitre. Ce domaine est celui de l'apprentissage des adultes dans nos sociétés actuelles, des rapports à l'intérieur du cercle d'étude et des rapports entre le cercle d'étude et les contextes dans lesquels ces cercles sont organisés. Cette mise en relief au regard des critiques et questionnements d'actualité explicitera notre intérêt pour cette recherche. Elle clarifiera

les concepts qui fondent notre réflexion et permettra de focaliser notre propos par la suite.

1.1 Pouvoirs internes et externes

Les cercles d'étude sont des groupes d'apprenants qui se réunissent régulièrement pour acquérir et développer des connaissances sur un thème choisi. Parmi les participants il y en a un qui remplit le rôle de facilitateur. Le facilitateur porte souvent l'appellation de *leader*. Le leader, meneur du cercle, n'est pas forcément un spécialiste du thème du cercle. Si les autres membres du cercle n'ont pas déjà une expérience des cercles d'étude, il est préférable que le leader en connaisse les principes, car c'est lui qui veille au respect de ces principes en plus d'autres fonctions facilitatrices qu'il peut assumer.

Nous avons fait un premier voyage en Suède, en mars 2005, durant lequel nous avons rendu visite aux participants de deux cercles d'étude. Les deux cercles d'étude étaient réunis dans un bâtiment communal de la petite ville d'Östersund, qui abrite aussi la bibliothèque. Le bâtiment est moderne et comporte des espaces confortables pour les différentes activités culturelles et sociales. Les apprenants se formaient à la couture dans le premier cercle et étudiaient les mathématiques dans le second. Au cours de nos discussions, les leaders nous sont apparus comme semblables à de formateurs, puisqu'ils étaient spécialistes en couture pour le premier cercle et en mathématiques pour le second. Les germes de notre questionnement se trouvaient semés dans cette confrontation avec la réalité de ces deux cercles. La connaissance initiale des cercles d'étude, comme manière d'apprendre sans forcément l'intervention d'une personne spécialiste du domaine du thème de l'étude, a été soudain confrontée à une situation qui ressemble à des situations d'autoformation accompagnée [Carré & Tétart, 2003], dans lesquelles les apprenants sont relativement autonomes et où un formateur est disponible par moment pour faciliter l'apprentissage. Même si on peut différencier les cercles d'étude de certaines modalités d'autoformation accompagnée, ce qui semblait initialement être un trait marquant, à savoir l'absence d'une personne spécialiste du thème de l'étude, ne l'était plus. L'interrogation qui a suivi était de l'ordre de la relation entre le processus d'apprentissage et la présence relative d'une personne perçue par l'apprenant comme spécialiste dans le domaine du thème de l'apprentissage. Les degrés variables de présence d'une personne référente au savoir (PRS), jouent-ils sur le processus d'apprentissage, et sur la performance ? Autrement dit, est-ce que la perception du leader comme *autorité* vis-à-vis du domaine du thème du cercle, modifie le degré de gouvernance par soi ou par le groupe dans le cheminement de l'apprentissage ?

Dans l'histoire de la petite ville au sud de la Suède, les ouvriers, managers, responsables locaux – en somme les citoyens intéressés – se sont gouvernés par l'utilisation d'un format d'étude qui bénéficie de l'entendement de toutes les parties concernées. L'espace socio-politique était suffisamment accommodant pour que les résultats des travaux des cercles puissent être pris en compte par les détenteurs du pouvoir décisionnel. Puisque les cercles d'étude sont tant loués pour leur respect des principes démocratiques au point qu'ils ont été utilisés pour accompagner la démocratisation d'un pays comme la Slovénie [Gougoulakis & Bogataj, 2007, p. 208], ne pouvons-nous pas faire l'hypothèse que la modélisation d'une gouvernance par les citoyens ne soit possible que parce que cette gouvernance a été modelée dès ses premiers pas ? Autrement dit, n'est-ce pas le modèle (dans le sens d'une matrice) de la gouvernance du processus d'apprentissage collectif dans un cercle d'étude qui est le préalable à une gouvernance par les citoyens ? Deux suppositions sous-tendent cette hypothèse. La première supposition est que la démocratie est en effet présente dans la pédagogie des cercles d'étude ; la seconde, qu'un lien existe entre démocratie et gouvernance.

Larsson [2001a], ayant certainement le souci de respecter une vision ascendante, place la primauté aux cercles d'étude dans sa question « existe-t-il aujourd'hui une démocratie fondée sur les cercles d'étude ? » [Larsson, 2001a, p. 239]. Le préalable à la question est dans une définition, aussi réduite soit-elle, de la démocratie. Ce va-et-vient entre la définition de la démocratie et des cercles d'étude n'est possible que parce que la démocratie suédoise est une réalisation qui s'accompagne d'une éducation populaire où les cercles d'étude ont eu et conservent encore une place prépondérante. Le rôle des cercles d'étude doit être pris dans le cadre plus large des rapports entre la société civile et l'État, propose Larsson, qui procède par l'étude de la question sous sept angles, ou « facettes » [Larsson, 2001b ; Larsson, 2001a]. Ces facettes sont les reflets et contre-reflets qui se réverbèrent entre les deux sphères, cercles d'étude et société civile. Ils sont : (1) participation égale, (2) relations horizontales, (3) connaissances délibérées qui informent des points de vue, (4) savoir, (5) acceptation de la diversité, (6) prise de décisions démocratique à l'intérieur des cercles, et (7) action pour façonner la société. Les deux derniers points (6 et 7) méritent notre attention plus particulièrement. Poser la question de la démocratie interne renvoie à deux niveaux. Le premier est de l'ordre du pouvoir à l'intérieur du cercle. Le second, est de l'ordre du pouvoir à l'extérieur du cercle. Il s'agit d'un pouvoir de changement que le collectif des membres du cercle a sur les sphères sociales contenantes. Un pouvoir externe se manifeste dans la capacité d'agir pour un changement dans les communautés de la sphère civile, de la sphère professionnelle, sur les choix de société, etc.

Concernant le pouvoir à l'intérieur du cercles, Larsson demande si les participants peuvent « exercer une influence sur l'enseignement qu'ils suivent ? » [2001a]. Il

mentionne de manière générale que la teneur de l'influence sur l'enseignement peut être jaugée par les prises de décisions des participants, en observant que « [l]es études empiriques menées sur la prise de décision à l'intérieur des cercles d'étude ne permettent pas de conclure d'une manière univoque [sur les conditions de celles-ci] » [Larsson, 2001a, p. 248]. Cependant, note l'auteur, « Andersson (1998) a pu distinguer trois sortes de cercles » dans son étude sur les « dirigeants des cercles »[5]. Cette étude qualifie les cercles selon une typologie de : « cercles d'enseignement, de discussion et de travaux manuels ». Dans ces cercles Larsson note que chacun des types de cercle offre « des possibilités différentes de démocratie. L'égalité entre participants et dirigeants semble particulièrement marquée dans les cercles de discussion. » [Larsson, 2001a, p. 248].

Une autre étude sur la prise de décision, qui utilise une méthode d'observation participative, a été conduite par Hartman (1998), rapporte Larsson [2001a, p. 248], mais cette étude ne permet pas non plus de conclure sur un lien clair entre la manière d'apprendre et la prise de décisions dans les cercles [Larsson, 2001a, p. 248]. Établir un lien entre les styles d'intervention des leaders des cercles et la prise de décisions dans les cercles ne peut être fait à la lumière des recherches citées, cependant l'exercice démocratique est constaté comme plus marqué, pour la dimension d'égalité, dans les cercles de type *discussion*. Ces recherches sont citées dans le but d'établir un lien entre le fonctionnement des cercles et la démocratie. Elles aboutissent au constat d'une typologie de fonctionnement. On peut conclure, concernant le fonctionnement à l'intérieur des cercles, de la manière suivante :

> « Dans tel cercle, l'ensemble du processus s'organise autour d'un dirigeant qui, d'une manière presque patriarcale, prend toutes les décisions. Dans un autre cas, on rencontre de nombreux échanges participant à la décision. Dans un dernier exemple, il n'y pas de responsabilité clairement établie et pas de cohérence dans le processus de décision. »
>
> [Larsson, 2001a, pp. 248-249]

Aussi bien Byström [1977], pratiquement une génération plus tôt que Larsson [2001a], fait état d'une disparité dans le fonctionnement des cercles d'étude. L'enseignement principal des résultats mitigés des recherches est qu'il n'y a pas de stabilité dans le fonctionnement des cercles pour ce qui est de la prise de décisions comme ré-

---

5. L'étude porte sur le rôle des leaders, les facilitateurs des cercles d'étude. L'utilisation du terme *dirigeants* semble être une traduction quelque peu trop littérale du terme *leader*.

vélatrice d'une dimension de la démocratie, ou comme révélatrice de la direction des études par les participants.

> « Lorsque Oscar Olsson, le "père des cercles d'étude", lança l'expression "éducation pour et par le peuple", il soulignait que l'éducation à travers les activités d'étude dans les mouvements populaires était démocratique dans la mesure où les participants en assuraient la direction. Aujourd'hui, les implications d'une telle idée – les cercles d'études sont faits pour le peuple et dirigés par lui – doivent être analysées. Une manière évidente de soutenir l'objectif d'Olsson serait de mettre en avant les cercles qui illustrent le mieux une telle possibilité, c'est-à-dire ceux dans lesquels les mêmes participants se réunissent dans différents contextes d'étude. Une autre, encore plus convaincante, serait de réfléchir d'une manière imaginative sur les moyens de développer l'influence des participants dans les cercles d'études. »
>
> [Larsson, 2001b, pp. 249-250]

Cette dernière incitation qui vise à développer l'influence des participants renvoie à l'exploration des facteurs contribuants à l'autodirection de l'apprenant. L'intérêt, à notre sens, porte sur les conditions de l'épanouissement de l'autodirection, car toute tentative de *développer* auprès du sujet un comportement est une intervention qui pourrait être perçue comme inhibitrice de l'autonomie par ce dernier. Vouloir agir pour le bien d'autrui comporte le risque d'occuper la place qu'on souhaite voir occupée par la personne que nous souhaitons *aider*. C'est seulement ce qui est perçu comme façonnable par le sujet apprenant de son environnement d'apprentissage (matériel, humain et social) qui pourrait devenir un objet de façonnage. Une action ne peut être entreprise que si une marge de manœuvre est perceptible, instrumentée par exemple par l'exercice d'un choix. L'environnement humain, et celui incarné par le leader facilitateur en particulier, semble déterminant. Cependant, dans les cercles d'étude, il serait aussi nécessaire d'interroger le processus du groupe. Dans notre recherche, nous abordons à cette fin la codirection dans ce processus d'apprentissage collectif.

L'exploration des processus à l'œuvre dans le fonctionnement des cercles d'étude est centrale et constitue l'une des interrogations principales de notre recherche. Nous la formulons sous la bannière de l'autodirection des apprenants dans une lignée sociocognitive [Bandura, 1999 ; Carré, 2004]. L'étude porte sur les perceptions de l'environnement social et éducatif comme facteurs favorisant ou inhibant de l'autodirection dans l'apprentissage. Ces relations (qui relèvent de la psychologie sociale) entre

l'environnement et la personne sont réciproques. L'environnement influe sur les perceptions et comportements de la personne en même temps que la personne a un pouvoir variable de changement sur son environnement. Explorer le processus à l'œuvre dans les cercles d'étude, avec une prise en compte des relations réciproques entre la personne et son environnement, ne tolérerait pas un traitement simplificateur. Une considération de la personne et de son environnement ne peuvent être prises de manière isolée.

L'originalité de la démarche est de procéder à l'étude de l'autodirection comme étape préalable à la recherche des réponses sur les effets de la nature démocratique des cercles. Et par là même, des effets possibles sur les constructions sociales et les pratiques démocratiques dans la société. La recherche vise à contribuer à l'exploration de la conséquence de la perception de l'environnement éducatif par l'apprenant, comme agissant sur la gouvernance de son apprentissage. La perception d'une capacité d'agir sur l'environnement, accroît le potentiel de conception de l'environnement par le participant. Ces rétroactions forment la relation « environnement - personne » [Bandura, 1999]. Considérer cette relation revient plus spécifiquement dans cette recherche, à étudier comment la *présence éducative* du leader (le facilitateur), pourrait jouer un rôle dans l'autodirection des apprenants.

> « [L]es (pré)conceptions de l'apprenant quant au rôle du formateur et des moyens pédagogiques, leurs effets positifs et négatifs sur l'apprentissage représentent un champ de recherches en émergence et prometteur. En particulier, les croyances et attentes que se forme l'élève quant aux réactions prévisibles de l'environnement dans une situation pédagogique de groupe peuvent puissamment inhiber, ou au contraire mobiliser ses ressources face aux activités à réaliser… De ce point de vue, comme le souligne Bandura, on peut transformer son environnement par la pensée. »
>
> [Carré, 2004, p. 36]

Les résultats de cette recherche pourraient alors éclairer les questions portant sur le fonctionnement démocratique des cercles d'étude. La considération de l'autodirection comme tributaire de la perception qu'ont les participants d'une personne référente au savoir (PRS) au sein de leur groupe a le mérite de poser un premier jalon aux questions suivantes :

- Quelles conditions favorisent l'autodirection dans les cercles d'étude ?
- Dans quelles conditions les cercles d'étude peuvent se rapprocher d'un cercle décrit comme *idéal* et qui plus est, respectueux des valeurs démocratiques ?

Le second niveau de la prise de décisions démocratiques que Larsson évoque est le « rôle des participants dans le système des cercles d'études en général et aux niveaux des associations d'étude et du conseil pour l'éducation populaire des adultes » [Larsson, 2001b, p. 248][6]. Il fait référence ici aux rapports qu'entretiennent les participants aux cercles avec les entités sociales englobantes. Ce second niveau rejoint le dernier aspect (7) – action pour façonner la société – qui est pris en compte par Larsson pour répondre à la question « existe-t-il aujourd'hui une démocratie fondée sur les cercles d'études ? » [Larsson, 2001a, p. 239]. Sous le titre « Les cercles d'études favorisent t-ils l'accès au pouvoir de la société civile ? » [Larsson, 2001a, p. 250] il interroge la participation des citoyens aux cercles d'étude comme ayant une influence sur la démocratie. Sa réponse est univoque, « peu d'éléments permettent d'affirmer que l'influence des cercles d'études est grande » [Larsson, 2001a, p. 250]. Il conclut que les cercles d'étude « contribuent à promouvoir les conditions rendant possible l'action démocratique plutôt que l'engagement politique et social » [Larsson, 2001a, p. 251]. Il s'en suit une analyse socio-historique des causes d'un désengagement politique des citoyens au cours du XXe siècle. Il rappelle le rôle prépondérant des cercles d'étude dans l'éducation au sein des mouvements populaires au début du XXe siècle qui préparaient en Suède les peuples à « l'exercice du pouvoir politique dans une forme de démocratie en développement » [Larsson, 2001a, p. 252]. Cependant, il est toujours d'actualité de considérer le rôle des cercles d'étude à travers leur contribution au développement personnel pour des aspects de la vie quotidienne comme étant le soubassement de la formation des choix politiques. Par exemple, ils ont contribué à l'égalité entre femmes et hommes et à l'acceptation de la diversité. Larsson va jusqu'à

6. Les associations d'étude sont des structures nationales qui organisent en Suède des cercles d'étude. Le conseil pour l'éducation populaire regroupe au niveau national la fédération nationale suédoise des associations d'étude, l'organisation des intérêts du mouvement des *lycées* populaires (RIO) et l'association suédoise des autorités locales et régionales (SKL). Voir 2.2 *Organisation*, p. 64.

« affirmer que [les cercles d'étude] ont contribué à la libération des femmes, au moins de façon générale » [2001a, p. 253].

Alors pourquoi se poser la question de l'utilité de développer une connaissance sur une manière d'apprendre qui a déjà prouvé son utilité dans les pays nordiques ? En Suède, les cercles d'étude sont pratiqués depuis plus de 100 ans[7], et une nouvelle vague issue de l'importation du modèle dans d'autres pays marque une nouvelle étape dans leur déploiement depuis une vingtaine d'années. Les promoteurs des cercles d'étude sur d'autres continents que l'Europe, avancent comme argument la capacité de transformation sociale des cercles d'étude qui favoriserait l'influence sur la politique locale ou nationale de manière plus directe. Parfois on organise des forums publics, ou on utilise d'autres leviers pour *restituer* le résultat des travaux aux instances décisionnelles. C'est justement pour cela qu'il convient de questionner le rapport entre l'autodirection des participants et le rôle (organisateur) des mouvements et autres promoteurs des cercles d'étude. Larsson avait bien souligné que les mouvements sociaux ont perdu leur élan tandis que les cercles d'étude ont perduré précisément parce que le lien entre cercles d'étude et les mouvements sociaux s'est rompu en Suède au cours du XXe siècle. Ainsi il affirmait que « [l]e prix à payer pour la réussite massive des cercles [était] qu'ils ne [fussent] plus des lieux d'échanges débouchant sur l'engagement politique et social » [2001a, p. 252].

Avant de revenir sur le lien supposé entre les cercles d'étude et la gouvernance, nous proposons d'explorer plus finement la relation qui existerait entre les promoteurs des cercles d'étude (ceux qui les organisent) et les connaissances développées par les participants, ou plus précisément le caractère du savoir qui découle de cette relation. Cette considération peut être éclairée par le regard porté par des auteurs qui examinent les notions et pratiques de l'apprentissage informel, en questionnant la rhétorique de l'apprentissage tout au long de la vie et de l'organisation apprenante. À travers cette perspective critique il conviendra d'éclairer non seulement le lien entre organisateurs des cercles d'étude (associations, organismes, syndicats, organisations) et le caractère du savoir, mais aussi de revenir vers l'autodirection pour la clarifier.

Nous venons d'exposer deux niveaux de rapports. Le premier est à l'échelle de la relation entre l'apprenant et le leader dans le cercle d'étude. Dans ce rapport il s'agit de questionner l'autodirection de l'apprenant en considérant un éventuel assujettissement à la perception par le sujet du leader. Le second niveau concerne le rapport entre le cercle d'étude et la société, où il s'agit de questionner les effets des cercles

---

7. L'année qui marque le début des cercles d'étude en Suède est 1902, mais on raconte que les suédois on été inspirés par des cercles d'étude rencontrés dans l'État de New-York aux États Unis d'Amérique à la fin du XIXe siècle.

d'étude sur la société. Ce qui relie ces deux niveaux est une conception de la démocratie comme étant un mode de gouvernance par le peuple, ou par les acteurs dans les cercles d'étude. La question des effets du respect des principes démocratiques dans les cercles d'étude sur le fonctionnement démocratique de la société, reste à clarifier. À ces deux niveaux, interne et externe au cercle, c'est la qualité des rapports entre l'autorité et les autres qui est regardée. Dans le cercle il s'agit du rapport entre le leader et les autres participants au cercles. Dans la société il s'agit du rapport entre le cercle, collectif de citoyens, et l'autorité gouvernante.

1.2 Pouvoirs visibles et cachés

Cette section examine de manière critique le rapport au niveau externe, entre le contexte sociale et l'apprentissage. Ce n'est qu'après avoir souligné ce rapport que nous glisserons vers le rapport au niveau interne, de manière à montrer le lien entre ces deux niveaux. L'intérêt de cet exposé est de donner sens à notre recherche empirique qui focalise sur les rapports internes. Par une explication des liens entre les deux niveaux nous révélons les implications que la manière d'apprendre dans les cercles d'étude a sur la société.

De nombreuses manières de décrire les apprentissages invisibles de la vie quotidienne sont présentes dans les écrits depuis la fin des années '60 [Garrick, 1998, pp. 9-14; Carré, 2005, pp. 80-82]. On rattache les thèmes de l'apprentissage informel aux courants de l'apprentissage expérienciel et de l'apprentissage à partir du contexte. On le rattache aussi à l'apprentissage réflexif et à la réflexion critique, ainsi qu'à l'autodidaxie, à l'autoformation ou apprentissage autodirigé. On le rattache à d'autres courants encore. Les apprentissages «indépendants des agents éducatifs formels» [Carré, 2005, p. 81] apparaissent ensuite dans les discours de la formation dans le milieu du travail, dans une perspective de développement des compétences.

Le changement progressif des démocraties occidentales au cours du XXe siècle est perceptible dans la manière initiale de prescrire des devoirs, puis plus tard d'octroyer des responsabilités, aux citoyens. En observant l'évolution des régimes de pouvoir, au cours du temps le *sujet du roi* s'est transformé en *sujet social*. Ce changement s'est accompagné d'une responsabilisation à l'égard de son devenir. L'héritage de la philosophie des Lumières est indéniable dans cette transformation du sujet *géré* à celui de *gérant*. Le trait marquant de cet héritage «consiste à privilégier ce qu'on choisit et décide soi-même, au détriment de ce qui nous est imposé par une autorité extérieure» [Todorov, 2006, p. 10]. Ce changement progressif (et variable selon le pays) s'accompagne d'un changement de paradigme éducatif: de l'enseignement vers l'apprentissage. Il place le sujet citoyen apprenant sous le feux de la rampe. Ce dernier

est autonome et responsable. Certes, il subit moins d'ordres, mais ces ordres sont remplacés par des injonctions, à présent dictées, nous dit-on, par la condition post-industrielle. Ces injonctions, plus sociales qu'économiques, contraignent le sujet à choisir sa formation et son métier. Sa nouvelle indépendance est au prix de la responsabilité individuelle. L'entreprenariat et l'ouverture des marchés économiques nationaux puis globaux s'accompagnent d'une centration sur le soi qui se traduit par l'auto- (*self-* en anglais) comme préfixe des substantifs. Le jargon du monde de l'entreprise reflète ce changement et l'autoformation devient le mode d'apprentissage promu par les directions de ressources humaines qui se veulent progressives. Une injonction relativement récente est celle de la flexibilité, requise pour s'adapter (individus et entreprises) à la nouvelle donne économique. Les injonctions, commodément, ne sont plus issues des détenteurs de pouvoir, mais expliquées par ceux-ci comme découlant d'un fonctionnement qualifié de *naturel* dans nos sociétés de démocratie libérale, dont la réussite est célébrée. Les directions de ressources humaines (DRH) s'emparent des notions de flexibilité, d'autoformation, de formation tout au long de la vie et plus récemment de l'organisation apprenante, requises selon eux pour rendre leurs entreprises plus efficientes et compétitives, en mettant en avant les *bénéfices* qu'en tireraient les salariés. Dans une *logique* postmoderne qui repose sur la théorie du capital humain, on pourrait se demander de manière à peine provocatrice si le sujet se forme pour devenir un *sujet économique* ?

En dépit des critiques des philosophes postmodernes (héritiers de Foucault, Lacan, Derrida, Lyotard et Baudrillard), peu nombreux sont les questionnements et les critiques autour des conceptions et usages du terme *apprentissage informel* [Garrick, 1998, p. ix]. Garrick s'inspire des auteurs plus récents : Burbles et Rice (1991), Lather (1991), Usher (1992), Usher et Edwards (1994), Boje (1994, 1995) et Burbles (1995) [Garrick, 1998, p. 31] pour développer une critique axée sur le discours. Il accorde une place centrale à l'étude des *réseaux* de pouvoir qui se manifestent dans la narration des sujets. La situation qu'il a étudiée, ancrée culturellement, n'a pas vocation à être généralisée. Elle est spécifique aux événements et à une identité conférée (validité locale). Le défi principal qu'il annonce pour son ouvrage, est de procéder à la critique de l'exploitation arrangeante de la rhétorique *organisations apprenantes* qui fait de la promotion de l'apprentissage informel des travailleurs son cheval de bataille dont les visées réelles seraient les gains de productivité et d'efficience. On pourrait penser que l'apprentissage informel est mal adapté pour viser des objectifs de compétitivité qui s'appuient sur la mesure des compétences référencées et évaluées. Néanmoins, l'analyse habile que nous livre l'auteur sur les politiques, les discours et les pratiques, élargit le débat sur l'usage fait de l'apprentissage informel sur les lieux de travail, et sur les

tentatives de le rendre visible ou de le reconnaître dans une logique basée sur les standards de la compétence.

Garrick dépeint avec acuité le décalage entre les intentions annoncées par les directeurs des entreprises et la réalité telle qu'elle transparaît à travers les discours des acteurs de la formation dans les équipes de développement des ressources humaines. Pour illustrer ses propos, il analyse les récits des responsables de formation (internes) d'une très grosse entreprise australienne qui a réalisé des travaux de construction pour les Jeux Olympiques de 2000 à Sydney.[8] Il révèle à travers les interviews qu'il a conduites, notamment avec un homme et une femme, un décalage entre le discours de la direction de l'entreprise quant aux buts de la formation, et l'espoir réelle de celle-ci d'améliorer la productivité et le rapport de rendement. Le service de formation de l'entreprise est placé sous le même régime d'efficience, où dans l'exemple qui nous est livré, il doit s'assurer de sa rentabilité. L'enjeu de l'entreprise est ainsi répliqué à l'intérieur du service de formation. Le décalage entre la politique de formation déclarée de l'entreprise et l'ordre-du-jour *caché* de la direction, produit une tension entre la position officielle, la culture affichée de l'entreprise qui est intériorisée et endossée par les responsables de formation, et l'accommodation à laquelle doivent se livrer ces derniers pour se conformer ou s'arranger avec les visées non avouées. Garrick conclut au rapport de pouvoir qui est présent dans les organisations en dépit des discours sur l'autonomie, l'autodirection (dans le travail) et la coopération entre salariés. Ces derniers sont organisés en petites équipes responsables et autonomes placées dans un organigramme *horizontal*. Cette organisation vise la flexibilité, la mobilité et les compétences multiples des salariés pour répondre aux besoins changeants et variés. À la flexibilité, l'autodirection, l'esprit d'équipe, s'adjoint la reconnaissance des compétences, rendues visibles grâce à différents mécanismes utilisés pour les faire reconnaître, en faisant miroiter la promotion de carrière que cela va offrir et l'appât d'un salaire croissant qui viendra couronner le succès individuel. La convergence des buts de l'entreprise et ceux des salariés forment ainsi le substrat de croissance qui engage les employés à s'investir pleinement.

La mise à nu de la tension évoquée plus haut, nous permet de réaliser qu'il est impossible de séparer la nature des connaissances informelles développées dans les

---

8. « Les responsables de formation sont pris dans des discours qui formatent leur propre apprentissage de manières significatives, prenons par exemple *la compétence*. En même temps, ils font l'expérience d'un apprentissage informel au quotidien de manière à ce que les narrations représentent le croisement entre discours et les réalités vécues. Les histoires sont construites discursivement à un niveau premier et elles sont vécues à un autre » (notre traduction) [Garrick, 1998, p. 2], nous explique l'auteur sur son approche méthodologique.

organisations, des raisons d'être des organisations dans lesquelles se fait l'apprentissage. Pis, les connaissances développées sont modelées d'une manière très spécifique. Elles sont orientées, en partie, vers le maintien d'un équilibre à l'intérieur des hiérarchies du pouvoir structurel et implicite. Ce que laissent apparaître les acteurs de la formation, c'est leurs comportements de loyauté vers leur entreprise. Ce qui reste invisible est la résistance, qualifiée d'affaire personnelle par les acteurs, et caractérisée par un dialogue interne. Les nouvelles approches de l'organisation et du management semblent opprimer la critique et favoriser la compétence et la performance qui seules sont rendues visibles. Pourtant, les valeurs portées par l'entreprise affectent l'apprentissage sur le rapport du genre et sur d'autres enjeux, pour ne prendre que ces quelques exemples. Ce sont aussi des apprentissages informels qui sont révélés dans l'étude de Garrick, mais qui n'ont pas de légitimité dans l'entreprise. En revanche, ils ont une légitimité dans les établissements d'apprentissage formel comme les universités. Les salariés, par une auto-régulation qu'ils s'imposent, taisent ces apprentissages. La nécessité de survivre dans un milieu où c'est la performance qui prime, avec le besoin de reconnaissance sociale (titre sur la carte de visite, salaire), exerce un pouvoir indéniable. Garrick va jusqu'à dire que la formation basée sur les compétences dans le milieu du travail est faite intentionnellement pour résister au questionnement sociologique et idéologique [1998, p. 142]. Les sociétés post-modernes sont perfor-normatives. On le constate aussi dans les choix d'orientation des universités qui tendent de plus en plus à privilégier ce qui a une valeur sur le marché du travail. On voit à quel point les intrications sont importantes entre l'économique et le social. Les organisations apprenantes comme environnements d'apprentissage réflexif et critique sont plus un idéal qu'une réalité dans le contexte contemporain de l'entreprise. En revanche, les apprentissages informels au service de la compétitivité sont bien présents.

La recherche menée par Garrick [1998] éclaire sur le pouvoir normalisant sur les apprentissages qui se déploient dans l'organisation. Elle est porteuse de valeurs spécifiques, celles du capital, qui conduisent à la poursuite de la performance et de la reconnaissance socio-professionnelle. Les facilitateurs, appellation favorisée par les formateurs qui adhèrent au nouveau paradigme éducatif, ne peuvent, eux non plus, s'abstraire de la réalité de l'organisation. Même si leurs convictions sont humanistes, ils sont soumis au même régime et taisent le questionnement et la critique qu'ils développent et qui constituent une part de leur apprentissage informel dans l'organisation. Le discours des directeurs d'entreprises, des responsables des ressources humaines et des formateurs (sur l'autonomie, l'agentivité et l'autodirection dans le travail) ne corrobore pas la réalité compétitive de l'organisation. Celle-ci formate les connaissances que le salarié développe, pour servir le maintien et la progression de carrière.

L'exemple qui nous est donné par Garrick [Garrick, 1998] sur l'apprentissage sur le lieu de travail nous rappelle que les cadres de référence qu'on utilise pour *expliquer* le monde représentent souvent des «paradigmes culturels (des cadres de référence tenus collectivement)» [Mezirow, 2000, p. 16][9] et que ces cadres de référence peuvent être appris intentionnellement ou incidemment. De plus, les cadres de référence dans l'environnement du travail déteignent sur les autres contextes de nos existences. C'est dans ce sens qu'on peut comprendre l'apprentissage (y compris informel) sur le lieu de travail (et en dehors de celui-ci) comme encadré par les cadres de référence des marchés économiques dans lesquels le *capital* a une place prépondérante. Ainsi, *capital humain* et *capital social* sont devenus des conceptions courantes. L'éclairage qui nous est donné pointe la rigidité que produisent les rapports de pouvoir hiérarchiques dans l'entreprise qui renforcent les habitudes de pensées («*habits of mind*» [Mezirow, 2000, p. 17]) et constructions explicatives (points de vue) qui soutiennent les cadres de référence.

Nombreux sont ceux qui clament, en utilisant le métaphore de l'iceberg [Coffield, 2000b, p. 1 ; Carré, 2005, pp. 100-101], que la partie visible des apprentissages des gens est plus petite que celle invisible depuis la surface. Coffield [2000a] a édité un recueil de textes dans la série *société apprenante* pour instiguer une réflexion et interpeller acteurs de la formation, employeurs, décideurs et chercheurs sur le sens de l'apprentissage informel. Les recherches, qui ont alimenté ce recueil, ont été conduites dans le cadre d'un programme du conseil pour la recherche économique et sociale (ESRC) du Royaume-Uni entre 1994 et 2000. Principalement, le rapport vise à présenter une large panoplie de contextes, au Royaume-Uni, pour «encourager un profond changement d'attitude» [Coffield, 2000a, p. 1][10].

Une clarification des concepts est proposée par Eraut [2000]. Sa préférence est portée sur le terme d'apprentissage non-formel (plutôt qu'informel) qu'il définit dans sa forme la moins intentionnelle comme un apprentissage implicite, où les effets de l'apprentissage affectent le comportement futur (de l'apprenant) de manière inconsciente. Il désigne ce type de connaissance comme étant tacite. Le modèle explicatif qu'il présente, en s'inspirant de Tulving (1972) et Hovarth *et al.* (1996) [Eraut, 2000, p. 14], fait référence aux types de mémoires (épisodique et sémantique) qui interviennent dans l'apprentissage à partir de l'«expérience pratique» et celle acquise à partir de la «connaissance publique propositionnelle», autrement dit, la connaissances transmise. Il conclut que les connaissances tacites sont au centre à l'action

9. Nos traductions pour cet auteur.

10. Notre traduction.

quotidienne. Ce n'est que plus tard dans son texte que Eraut accorde une importance à la nature sociale des connaissances pour finalement reconnaître que la connaissance scientifique, considérée comme universelle par les gens, change de sens dès lors qu'elle est reconsidérée par les apprenants à partir de leurs expériences personnelles. L'intégration des connaissances des autres par les apprenants pourrait même constituer « un exemple de *création* de connaissance » [Eraut, 2000, pp. 27-28].

La contribution de Field et Spence [2000] à partir d'une étude sur l'Irlande du Nord, vise à élargir l'approche de l'étude du *capital social.* À partir d'un constat non conforme avec l'idée acquise que la participation à la formation d'adulte va croissant avec le niveau d'études initiales, les auteurs mettent à jour un double modèle du *capital social* et de l'apprentissage tout au long de la vie. Dans ce double modèle, l'importance des réseaux sociaux est démontrée pour expliquer les niveaux plus ou moins élevés de participation à l'apprentissage. Selon qu'il y ait des liens sociaux forts ou faibles, et selon le degré d'intégration plus ou moins fort de ces liens dans des réseaux plus larges, une corrélation avec la participation à l'apprentissage formel ou informel serait tantôt positive, tantôt négative. Une mise en garde est ainsi avancée pour ne pas toujours considérer le capital social comme favorable à l'apprentissage dans toutes circonstances.

Baron *et al.* [2000] opposent des visions utilitaristes vs. humanistes où les visions de la société apprenante prennent des valeurs différentes selon que le regard est orienté sur le capital humain ou sur le capital social. Ils constatent que la compétitivité exclut du marché du travail de plus en plus de gens ayant des difficultés d'apprentissage. Ces exclusions portent atteinte à la vie des gens et nient la solidarité. Dans ce sens, la *société apprenante*, disent-ils, n'apaise pas les tensions entre ceux qui la constituent et qui se trouvent en compétition entre eux [Baron *et al.*, 2000, p. 51].

Le regard que portent les auteurs de ce recueil est, de prime abord, social. Toutefois, les fonctions que peuvent remplir les institutions et les acteurs, pour que la transformation vers une société de la connaissance soit effective, doivent permettre aux individus d'être ceux qui mettent leurs apprentissages en action. Les études relayées dans l'ouvrage pointent l'importance de l'apprentissage informel. En même temps, les auteurs déplorent la distance qui reste encore à parcourir pour atteindre la visée d'une société apprenante.

Ces auteurs, ne se seraient-ils pas pris au piège des discours ? Déplorent-ils l'amaurose face aux apprentissages informels comme indicatif de l'absence d'une société apprenante alors même qu'ils constatent l'ampleur de ces apprentissages ? La question à poser ne serait-elle pas plutôt : voudrions-nous d'une société apprenante où tout est visible ? Cette question devrait conduire à poser celle de savoir à qui profite la

visibilité de nos apprentissages. Le contrôle brigué, est-ce celui exercé *par* l'apprenant où celui exercé par d'autres *sur* l'apprenant ? Si en effet nous œuvrons pour le développement de l'apprenance [Carré, 2005], alors la visibilité des apprentissages doit être du ressort des apprenants. Avec l'appui des acteurs et décideurs, une nouvelle éthique serait à construire pour faciliter l'apprentissage informel et sa prise en compte, dans et en dehors des systèmes d'apprentissage qui occupent les espaces institutionnels et organisationnels. Autrement, sans cette éthique, il est à craindre que « la certification accrue de la formation des adultes (liée aux critères de financement de l'autorité d'éducation locale) puisse en fait servir à aliéner les apprenants informels » [Fevre, Gorard, & Rees, 2000, p. 79][11]. Pour cette mise en garde, ces auteurs s'appuient sur une publication de NIACE[12] (1994) et sur les conclusions de Davies [2000]. À partir de sa recherche sur le système de reconnaissance des acquis de l'*Open College Network* (OCN), elle conclut que ce « système d'accréditation avait plus de succès à formaliser l'apprentissage là où les équipes se sont alliées à une logique d'équité, qui a été en accord avec les objectifs des organisations, alors qu'il avait moins d'impact là où les professionnels et les organisations avaient des mobiles premiers sensiblement différents » [Davies, 2000, p. 61][13].

Ce tour d'horizon des effets produits par les cadres de référence sur les apprentissages, notamment du pouvoir normatif de l'environnement, vient souligner une contradiction, ou tout au moins une tension. Les discours de responsabilité individuelle, traduite en un espoir d'agentivité des sujets pour mener à la société de la connaissance, se heurte au formatage de ce qui est considéré dans le société comme ayant de la valeur. Les rapports de pouvoir briment l'épanouissement des connaissances qui ne servent pas le but commun ; celui des apprenants et celui des institutions. Dans nos sociétés actuelles, il s'agit souvent d'une dévalorisation, qui conduit bien souvent à une autocensure, des connaissances qui n'ont pas une portée économique ; de près ou de loin.

On peut émettre l'hypothèse que les sujets sociaux produiront des savoirs pour conduire un changement dans le projet social seulement si l'environnement intègre leur action collective comme productrice de savoir, et que les mécanismes démocratiques existent pour que les organes de gouvernance en tiennent compte. Les cercles

---

11. Notre traduction.

12. NIACE (*National Institute of Adult Continuing Education - England and Wales*) est un organisme qui œuvre pour la promotion de l'étude et de l'avancement de la formation continue des adultes en Angleterre et au Pays-de-Galles.

13. Notre traduction.

d'étude seraient alors les lieux d'une médiation entre les individus et la société. Les cercles d'étude constituent des collectifs d'apprenants qui portent en eux cet espoir. Comme nous l'avons exposé plus haut, on espère que les cercles d'étude influent sur la société. Dans cette optique, un examen des conditions d'une réflexion critique à l'intérieur de ceux-ci, menée avec les autres participants, semble requise avant de pouvoir considérer le changement à opérer au delà de la communauté des apprenants constituée par les membres du cercle.

1.3 Les conditions idéales de l'apprentissage adulte

Mezirow [2000] nous donne la définition d'un discours réflexif dans le contexte de la théorie de transformation. Pour lui, il s'agit d'une « utilisation spécifique du dialogue consacré à la recherche d'une compréhension commune et l'évaluation de la justification d'une interprétation ou d'une croyance » [Mezirow, 2000, pp. 10-11][14]. Sa théorie de l'apprentissage adulte mérite une exploration plus profonde que celle que nous abordons dans ce chapitre. Cependant, le rôle générique de l'échange discursif dans la communication humaine implique certaines conditions pour une réalisation complète. Ce faisant, ces conditions forment aussi les conditions optimales pour l'apprentissage adulte. L'échange discursif est défini ainsi :

> « L'échange discursif est le processus dans lequel nous avons un dialogue actif avec d'autres pour mieux comprendre la signification d'une expérience. Cela pourrait inclure des interactions à l'intérieur d'un groupe ou entre deux personnes, incluant un lecteur et un auteur ou un spectateur et un artiste. Promouvoir l'échange discursif, avec un effort déterminé à libérer la participation, des distorsions par le pouvoir et l'influence, est une priorité de long-date des formateurs. Le modèle généralement admis de la formation d'adultes intègre un transfert d'autorité du formateur aux apprenants ; le formateur accompli se faufile pour quitter son rôle de formateur et devient un apprenant collaboratif. »
>
> [Mezirow, 2000, pp. 14-15].

La libération de l'emprise des pouvoirs (identifiés ou symboliques) sur le formateur, et par le formateur sur les apprenants, apparaît comme une condition nécessaire. Elle est requise pour un apprentissage dans lequel le sujet est moins soumis aux pressions qui déterminent l'orientation de son apprentissage et la direction de celui-ci.

---

14. Nos traductions pour cet auteur.

La direction par l'apprenant de son apprentissage doit tenir compte non seulement du contrôle de la conduite de l'apprentissage, mais aussi de l'orientation que celui-ci prend dans la formation des connaissances au regard des cadres de référence. Que cela se réalise consciemment à travers l'exercice des choix délibérés du thème, objectifs et moyens, ne semble pas être une condition suffisante. Les cadres de référence agissent aussi inconsciemment. Partant de cet entendement, l'autodirection dans l'apprentissage doit pouvoir s'exercer par l'apprenant dans des conditions qui réduisent les risques de prédéterminer, ou influencer, les résultats cognitifs; ou autrement vue, de favoriser l'épanouissement d'une réflexion critique. L'optimisation des conditions de l'autodirection dans l'apprentissage peuvent donc s'inspirer des conditions pour une réflexivité rétive.

Mezirow énonce que «pour une participation plus libre et entière dans l'échange discursif, les participants doivent avoir ce qui suit:

- Plus d'information précise et complète
- Liberté de toute contrainte imposée ("*coercion*") et croyance déformante ("*distorting self-deception*")
- Ouverture à des points de vue optionnels: empathie et préoccupation de la pensée et sentiments des autres
- La capacité de peser les preuves et d'évaluer les arguments objectivement
- Plus grande conscience du contexte des idées et, dans un esprit plus critique, réflexion sur les présuppositions, incluant les siennes
- Une opportunité égale à participer dans les différents rôles de l'échange discursif
- Volonté de chercher une compréhension et un accord, et d'accepter la meilleure appréciation qui en résulte comme un test de validité jusqu'à ce que de nouvelles perspectives, preuves, ou arguments soient rencontrés et validés à travers l'échange discursif comme révélant une appréciation meilleure

[Mezirow, 2000, pp. 13-14]

Ces conditions idéales impliquent ce que Bellah et d'autres (1985) définissent comme «habitudes démocratiques du cœur»: respect des autres, respect de soi, volonté d'accepter la responsabilité pour le bien commun, volonté d'accueillir la diversi-

té et d'approcher les autres avec ouverture [cité dans Mezirow, 2000, p. 14]. Les conditions idéales de l'échange discursif que Belenky *et al.* (1986, 143-146) mettent en avant, sont : « l'écoute active, l'absence de domination, la prééminence de la réciprocité et de la coopération, et l'appréciation (jugement) qui doit être retenue jusqu'à ce qu'on comprenne avec empathie le point de vue de l'autre » [Mezirow, 2000, p. 14]. Ces auteurs mettent en avant le respect mutuel et l'absence de domination qui doivent prévaloir. La domination n'a pas sa place, qu'elle soit sous la forme d'une contrainte imposée par des cadres de référence explicites ou implicites, ou qu'elle soit exercée dans le processus de l'échange discursif lui-même. Aussi bien les discours tenus que le dialogue, doivent chercher dans le fond et dans la forme, à outrepasser ce qui est préconçu, dans ces discours, et à être équitable, dans ce dialogue.

Les conditions de l'apprentissage adulte, définies comme permettant un échange discursif plus complet, visent une réflexion critique à l'égard des cadres de référence. Nous avons évoqué précédemment la nécessaire prise en compte de l'environnement contenant (l'institution, l'organisation, la communauté large, etc.) comme force qui s'exerce sur les apprentissages. Les conditions idéales que Mezirow *et al.* énoncent pour la pratique éducative se doivent de tenir compte de cet environnement contenant. En même temps, les agents éducatifs doivent dans leur pratique pédagogique veiller, en tant qu'environnement humain de proximité, par leur propres agissements, au respect des conditions énoncées. Dans le chapitre suivant nous examinons les principes des cercles d'étude qu'on peut rapprocher des conditions idéales pour l'apprentissage adulte ; mais avant, nous exposerons l'assise théorique de notre recherche empirique et la problématique de la recherche.

1.4 La problématique

1.4.1 Prise en compte de la dimension collective des apprentissages

Les pratiques d'apprentissages des adultes se révèlent à travers les études et écrits contemporains comme étant portées par les réseaux sociaux des sujets apprenants [Beillerot, 2004 ; Brougère, 2009]. Une prise en compte de l'interaction sociale et de son importance dans les apprentissages des adultes gagne l'intérêt des chercheurs. Cet intérêt pourrait avoir pour origine les utilisations des ordinateurs communicants depuis l'ouverture de l'accès au public du réseau Internet dans les années 1990. Certains pédagogues, et autres explorateurs des usages technologiques, n'ont pas manqué d'investir les nouveaux canaux de communication et les possibilités que les technologies associées offrent pour organiser espaces d'interaction et contenus réutilisables. Depuis les années 2000, les organisations et institutions s'investissent de manière importante

dans des systèmes de communication à usage pédagogique basés sur des applications accessibles via le Web. Aujourd'hui des systèmes de gestion de contenus d'apprentissage (LCMS[15]), des systèmes gestionnaires référentiels[16] et autres applications basées sur le Web, appelées parfois collaboratives, sont d'usage courant. Ces avènements technologiques ont vraisemblablement contribué à cet intérêt porté d'une part sur la collaboration, notion qui hérite du monde de l'entreprise ; et d'autre part, sur la coopération, notion issue des pratiques de réciprocité, pour la plupart dans des réalisations où les acteurs ne sont pas dans une logique de compétition interne.

L'intérêt pour la coopération dans l'apprentissage n'est certes pas nouveau. Des éléments de coopération se trouvent dans la pédagogie de Célestin Freinet ainsi que dans les méthodes pédagogiques qui portent la dénomination des méthodes d'apprentissage coopératif [Baudrit, 2005], dont nous évoquons l'étendue des recherches dans le chapitre 3 *Apprentissage coopératif*. Cependant, peu nombreuses sont les conceptualisations des apprentissages en groupe chez les adultes, basées sur un rapport coopératif entre ses membres constitutifs. Le développement des méthodes coopératives auprès des élèves n'a pas manqué dans l'éducation scolaire. Ces méthodes ont donné naissance à la classe coopérative dans la pédagogie Freinet et aux nombreuses méthodes d'apprentissage coopératif. La vaste expérience des pédagogues dans le champ de la formation initiale a donné lieu à l'émergence des méthodes amplement décrites et largement étudiées par les chercheurs [Slavin, 1995]. Néanmoins, le lot de l'apprentissage adulte n'a pas été aussi fortuné. Lorsque des études ont été menées avec des adultes c'était essentiellement dans le système éducatif formel. Or, avec le développement des formes contemporaines et reconnues d'apprentissage coopératif, il semble opportun de conduire des recherches sur l'apprentissage coopératif des adultes qui pourraient éclairer principes et orientations dans la poursuite du soutien au développement de l'apprenance [Kaplan, 2006]. La place qu'occupent les apprentissages à l'âge adulte, avec et par les autres, pourrait s'inspirer des recherches sur l'apprentissage coopératif scolaire. La transposition des enseignements de l'apprentissage coopératif dans la formation initiale sur l'apprentissage non-formel nécessite d'abord de tenir compte des différences entre les contextes formels et non-formels de ces apprentissages. Elle invite par ailleurs à explorer les pratiques coopératives existantes en tenant compte des différences entre l'apprentissage coopératif scolaire et les apprentissages en groupes coopératifs à l'âge adulte [Kaplan, 2006]. Cette exploration, qui a pris la forme d'une étude théorique, a été menée ici dans une première

15. *Learning Content Managing Systems*.

16. *Digital repositories*.

phase préparatoire à notre recherche. Elle a démontré la proximité entre les principes de l'apprentissage coopératif, notamment le modèle *Apprendre ensemble* [Johnson, Johnson, & Smith, 1991], et les principes qui animent les cercles d'étude ou cercles d'apprentissage. Elle a aussi démontré qu'une différence notable réside dans l'organisation des activités de l'apprentissage. Dans l'apprentissage coopératif la présence de la PRS^{d} est marquée. C'est l'enseignant qui orchestre les activités et donne les consignes pour mener des activités d'apprentissage qui s'appuient sur la formation de sous-groupes. Dans les pratiques coopératives des adultes, la présence de la PRS^{d} est partielle. Le facilitateur qui participe à un cercle mis en place par un organisme, adopte une posture moins directive, même lorsqu'il est perçu par les membres du cercle comme spécialiste du domaine. Notre recherche vise à poser les premières fondations pour l'exploration de ces différences sous l'angle de l'autodirection, et à ouvrir par là même une voie de recherche qui pourrait contribuer aux pratiques contemporaines. Il s'agit notamment des pratiques révélées dans les communautés d'apprenants, rendues plus visibles depuis que l'utilisation d'Internet s'est étendue.

La recherche sur l'autodirection dans les apprentissages coopératifs trouve un terrain privilégié dans le modèle Cercle d'Étude grâce à son succès attesté par sa stabilité, sa durabilité et l'intérêt renouvelé qu'on lui porte depuis le milieu des années 1980. Outre cet avantage, la mise en place des cercles d'étude en France dans le cadre de cette recherche a été une opportunité pour mieux les faire connaître aux francophones, plus particulièrement en France, où le format n'est pas utilisé.

1.4.2 Variations dans la pratique éducative

Les recherches qui ont été réalisées par le passé sur les cercles d'étude exploraient, pour une large part, la pratique des cercles au regard des principes énoncés pour la mise en œuvre de cercles d'étude «idéals» [Byström, 1977; Brattset, 1982]. Un constat de diversité a conduit à la conclusion que la «multiplicité», entre autres, des contenus abordés et des publics participants, est la caractéristique la plus commune des cercles [Andersson *et al.*, 1996][17]. Une autre étude a évalué le rôle des cercles dans le processus de réconciliation entre peuples, entre Australiens de descendance européenne et Australiens indigènes [Gunstone, 2005]. Nous constatons, que les auteurs n'ont pas prétendu examiner le processus d'apprentissage lui-même, mais davantage la satisfaction des participants, les thèmes traités, les catégories des participants ou l'impact sur la société, ou encore, le lien avec la démocratie et le rapprochement entre les peuples. Néanmoins, Larsson [2001a, pp. 248-249] fait état d'un rapport intermédiaire d'une recherche conduite par Hartman [1998] qui corrobore les

17. Cité dans [Larsson, 2001a, p. 247].

résultats d'Andersson [1998] à propos de la pédagogie en œuvre dans les cercles d'étude. Une étude plus récente sur les «leaders» des cercle d'étude identifie leurs caractéristiques [Andersson, 2001]. Cette étude a été réalisée par l'envoi d'un questionnaire à un échantillon aléatoire de 1542 leaders à travers la Suède.[18] Hartman a étudié plus spécifiquement la prise de décision dans les cercles d'étude. Ce sont les seules traces que nous avons trouvées d'une interrogation sur le rôle du facilitateur comme agissant sur l'autodirection des participants. Même si ses recherches n'abordent pas la question de l'autodirection directement, ses études se rapprochent de notre question de recherche[19].

L'observation de l'autodirection que nous proposons concerne le processus d'apprentissage du point de vue de l'impact qu'a le modèle du cercle d'étude sur l'autodirection des participants. Notre inspiration vient du constat de la diversité dans le fonctionnement des cercles d'étude. Cette diversité, notamment au niveau de la prise de décisions [Larsson, 2001a], est possiblement tributaire des degrés variables de directivité assumée par les facilitateurs des cercles d'étude. Ce sont justement les variations dans la mise en œuvre des cercles d'étude, par une présence plus ou moins marquée de la PRS^d, qui ouvre le champ de l'investigation à partir de ce modèle sur des situations qui côtoient les cercles d'étude. Les communautés d'apprenants comme celles visibles sur les réseaux de *la toile* ou celles qui se forment dans le milieu professionnel, sont des exemples de communautés d'apprenants qui côtoient les cercles d'étude.[20] Pour revenir sur la diversité dans le fonctionnement des cercles d'étude, Nous introduisons trois modalités de présence de la PRS^d. Ces modalités sont: présence marquée, présence partielle, et absence de PRS^d. Nous extrapolons ces trois variations à partir des descriptions des cercles d'étude rapportées par les auteurs.

La première modalité – présence marquée d'une PRS^d – se produit lorsqu'un formateur est reconnu comme spécialiste dans le domaine de l'étude. Si c'est le cas il devra être vigilant et ne pas mettre en avant ses connaissances pour faciliter de manière présumée *idéale* un cercle d'étude. Cependant, l'attitude des participants et leurs comportements dans l'apprentissage risquent d'être modifiés par leur perception du facilitateur comme étant le spécialiste du contenu. Ce risque est couru malgré la vigi-

---

18. Le papier présenté par Andersson en 1998 faisait état du test préalable à l'étude de 2001 où le questionnaire a été envoyé à tous les leaders d'une ville, Trollhättan (n=602).

19. Pour la conclusion tirée de ces études, rapportée par Larsson, voyez la citation en page 18.

20. Aussi, lorsqu'on compare les cercles d'étude avec des méthodes d'apprentissage coopératif, ce qui différencie les premiers est la relative absence de la PRS^d.

lance dont il fera preuve, car la reconnaissance de ses aptitudes dans le thème de l'œuvre du cercle est peut-être déjà connue des participants, avant même que le formateur ait eu l'occasion de leur expliquer sa posture de facilitateur. Même s'il leur expliquait qu'il ne mettra pas en avant ses connaissances dans le cercle, la perception de la PRS^d risque d'être forte. D'ailleurs, cela pourrait même engendrer une frustration chez les participants qui auraient l'impression qu'on se garde de partager avec eux des connaissances qu'il suffirait de leur communiquer. La première modalité de la PRS^d correspond donc à la participation d'un facilitateur proposé par l'organisateur du cercle, reconnu comme spécialiste du domaine de l'étude. Ce facilitateur incarne la figure du formateur (apprentissage non-formel), ou de l'enseignant (apprentissage formel).

La seconde modalité – présence partielle d'une PRS^d – correspond à un cercle d'étude auquel participe un facilitateur proposé par l'organisme (organisateur du cercle) et qui n'est pas spécialisé dans le domaine de l'œuvre du cercle. Autrement dit, un facilitateur qui n'est pas reconnu comme formateur du domaine qui constitue le thème d'apprentissage. Il peut être en revanche reconnu comme facilitateur et ainsi perçu comme un professionnel de la pédagogie. Cette modalité de présence d'une PRS^d paraît comme la figure idéalisée du facilitateur, d'autant qu'elle évite au facilitateur de glisser par mégarde vers un comportement de spécialiste du thème ; autrement dit, du formateur qui serait tenté de donner une *explication d'autorité* aux autres.

La troisième modalité est celle de l'absence d'une personne proposée par l'organisateur des cercles. C'est le cas des cercles d'étude informels, tels qu'ils peuvent exister lorsque l'initiative de leurs mise en place vient de ses participants. L'étude de cette modalité aurait des implications sur les communautés d'apprenants qui sont visibles en-ligne, où des réseaux d'apprenants coopèrent pour apprendre à distance. D'autres exemples peuvent illustrer des pratiques dans des communautés d'apprenants dont certaines se passent d'une médiatisation technologique aussi forte. Nous pouvons prendre par exemple le cas d'une association de quartier ou d'une action menée par un groupe qui apprend en cherchant les solutions les plus favorables à leur développement, en dehors de tout cadre institutionnel.

1.4.3 Considérations épistémologiques

On ne peut pas avancer de telles illustrations hypothétiques sans tenir compte de la manière d'apprendre des participants. Comme le soulignent Belenky et Stanton [2000, p. 93] «les formateurs d'adultes souvent ne se préoccupent pas des suppositions épistémologiques qui façonnent les efforts d'attribution de sens de leurs étu-

diants.»[21] Ainsi, des apprenants qui apprennent en écoutant ceux qui savent et en mémorisant («Received Knowers» [Belenky & Stanton, 2000]) n'ont pas la même posture que des apprenants qui essaient de se mettre à la place de la personne qu'ils écoutent en cherchant les forces dans l'argumentation de l'autre («*Connected Knowers*» [Belenky & Stanton, 2000]). Les personnes conçoivent leur apprentissage selon l'un ou l'autre de ces exemples, ou encore selon d'autres conceptions décrites par les auteurs, parfois dans une combinaison de plusieurs approches. Toutes ces variations dans le continuum des conceptions de la manière d'apprendre que décrivent Belenky et Stanton pourraient être influencées par la présence de la PRS^{d}. Un rôle de facilitation d'une transformation de la manière d'apprendre est peut-être plus facile à tenir si la perception par l'apprenant du facilitateur n'est pas empreinte de l'image d'un spécialiste du domaine, de celui qui de toute manière *sait*. Un facilitateur qui *sait*, par sa simple présence engendrerait par habitus, des comportements plus proche de la pratique de *la classe*. La tentation pour le facilitateur et l'habitude chez certains apprenants feraient vite regagner des comportements directifs pour le premier et passifs pour les seconds. Un facilitateur qui cherche à favoriser un changement épistémologique, d'une forme marquée par une grande réceptivité («*Received Knowers*») vers une forme plus connectée («*Connected Knowers*»), pourrait se trouver engagé différemment selon les attitudes des apprenants. Ces attitudes seraient engendrées par des perceptions variables de la nature de la spécialisation du facilitateur. On voit là la nature intriquée de l'interdépendance entre la manière d'apprendre de l'apprenant et la qualification du facilitateur. Taylor en citant Kegan [1994, p. 303], constate que la plupart des apprenants adultes supposés autodirigés ne sont pas préparés à être actifs (mais seulement récepteurs des connaissances) par rapport à leurs propres intentions dans leur apprentissage; ou plus généralement, à prendre l'initiative, fixer leur propres objectifs d'apprentissage et normes (programme, références de niveau) en se servant des enseignants comme ressources et guides plutôt que comme sources des connaissances à acquérir [2000b, p. 158]. La relation entre la manière d'apprendre et l'autodirection se dessine ici. C'est pour ces raisons que nous proposons d'examiner la nature de l'autodirection de l'apprenant comme sujette à sa perception de la PRS^{d}. En cela les résultats de notre recherche pourraient éclairer le rapport entre la perception de la PRS^{d} et les transformations épistémologiques des apprenants que tant de pédagogues espèrent favoriser [Mezirow, 2000].

21. Notre traduction.

1.4.4 Des champs de recherche en friche

La réalité des recherches visant à théoriser l'apprentissage coopératif chez les adultes est éparse. Assurément, un point de départ est constitué par les recherches sur les modèles d'apprentissage coopératif dans l'éducation initiale, essentiellement scolaire. Pour ce qui concerne une théorie de l'apprentissage à l'âge adulte, au delà des conceptions de l'andragogie qui ont servi à pointer les différences chez les sujets jeunes des sujets adultes, c'est l'apprentissage autodirigé (SDL[22]) qui a largement marqué la recherche dans ce domaine. L'intérêt pour le SDL[a] s'est accru pour inclure son «applicabilité à l'apprentissage tout au long de la vie, au développement de ressources humaines, et à l'apprentissage en-ligne» [Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007, p. 124]; ainsi qu'au rapprochement pour une application à l'organisation apprenante [Ellinger, 2004]. Dans une approche du SDL[a] comme processus d'apprentissage, plutôt que comme un processus d'enseignement, c'est l'autodirection comme attribut personnel des apprenants qui guide notre recherche. Cependant, nous notons que concernant le lien entre le SDL[a] et notre étude sur l'autodirection dans les cercles d'étude, c'est Hammond et Collins [1991] qui sont les seuls à adresser la question de l'éducation émancipatrice et l'action sociale comme principes du SDL [Merriam *et al.*, 2007, p. 119]. Dans leur modèle, les apprenants prennent l'initiative de:

1. Construire un climat d'apprentissage coopératif
2. Analyser et porter sur eux-mêmes une réflexion critique et sur les contextes sociaux, économiques, et politiques dans lesquels ils se trouvent
3. Générer des profils de compétences pour eux-mêmes
4. Diagnostiquer leurs besoins d'apprentissage à l'intérieur du cadre à la fois du contexte personnel et du contexte social
5. Formuler des buts d'apprentissage appropriés socialement et personnellement qui donnent lieu à des accords d'apprentissage
6. Mettre en œuvre et gérer leur apprentissage
7. Porter une réflexion sur, et évaluer leur apprentissage

22. SDL – *Self-Directed Learning*

Merriam, Caffarella et Baumgartner [2007] notent qu'elles n'ont pas trouvé d'études où les chercheurs ont utilisé le modèle de Hammond et Collins pour servir de cadre conceptuel [Merriam *et al.*, 2007, p. 119]. Nous affirmons une filiation avec ce modèle. Cependant notre cadre théorique se rattache à une théorie de l'autodirection de l'apprenant, qu'il faut distinguer d'un modèle d'enseignement qui est celui proposé par Hammond et Collins pour servir dans une situation d'éducation formelle. Nous développerons notre cadre conceptuel dans le chapitre 4 *Autorégulation de l'apprenant*.

Merriam *et al.* [2007, p. 124] confirment que « d'autres auteurs sur l'apprentissage autodirigé […] appellent à une poursuite de l'exploration des aspects sociaux et culturels de l'autodirection et du concept de l'interdépendance dans le processus d'apprentissage »[23]. Selon Nah [1999] des cultures non-occidentales valorisent l'interdépendance, alors que les cultures occidentales mettent en avant l'autonomie attendue de l'adulte indépendant. Les interviews de cinq femmes dirigeantes en Corée, réalisées par Nah, suggèrent qu'il y a lieu de développer chez les apprenants adultes l'indépendance mais aussi l'interdépendance. Cultiver l'autodirection et l'indépendance sans être interdépendant passerait dans la culture coréenne pour une immaturité ou une centration sur soi trop prononcée [Nah, 1999, p. 18][24]. Merriam *et al.* [2007, p. 124] avancent que reconnaître la part d'interdépendance du soi pourrait permettre une explication plus complète des aspects collaboratifs de l'apprentissage autodirigé auxquels font référence Tough [1978 ; 1979], Knowles [1975] et Caffarella [Caffarella, 1993] dans des activités telles que le travail d'équipe, le partage de ressources, et les réseaux de pairs.

L'angle de vue développé par Hammond et Collins, mentionné plus haut, peut être rapproché de celui du champ de recherche qui se rapporte à la théorie de l'apprentissage comme tranformation, initié par Mezirow en 1978[25]. La théorie comporte des éléments de réflexion critique, de mise en question des cadres de référence qui façonnent les habitudes de pensée. Taylor [2000a] fait la distinction dans l'apprentissage transformatif entre une compréhension chez l'apprenant de ses schémas de sens (indicatifs des cadres de référence) de la transformation de ses perspectives. Cette dernière serait dénotée par un changement dans la compréhension de soi, de

---

23. Notre traduction.

24. Cité dans [Merriam *et al.*, 2007, p. 124].

25. Lorsqu'il a publié son étude *Education for Perspective Transformation : Women Re-entry Programs in Community College*. New York : Center for Adult Education, Teachers College, Columbia University, 1978.

ses convictions ou de son style de vie. La théorie de l'apprentissage comme tranformation est une théorie de l'apprentissage exclusive à l'âge adulte. Elle est fondée sur une approche critique qui la rattache à une lignée de pédagogies émancipatrices contemporaines, héritières de la pédagogie Freirienne. Malgré les critiques qu'a essuyée la théorie de l'apprentissage comme transformation, elle est exemplaire des paradigmes contemporains de l'apprentissage des adultes. Elle place au centre l'expérience passée des apprenants et vise le développement individuel. D'ailleurs, c'est à ce titre que certains reproches ont été formulés à l'égard de la théorie. La place de la transformation de la sphère sociale des apprenants reste controversée [Merriam *et al.*, 2007, p. 154].

Le modèle cercle d'étude répond aux conditions favorables à l'apprentissage telles qu'elles sont définies dans la théorie de l'apprentissage comme transformation. Daloz parle de l'établissement d'un climat sécurisant, où accusations et jugements sont minimes, où la participation de tous est encouragée, où la compréhension mutuelle est la valeur première, mais aussi où les preuves et les arguments peuvent être évalués objectivement et les préjugés peuvent faire surface ouvertement [Daloz, 2000, p. 114]. Belenky et Stanton parlent d'apprentissage connecté[26] qui, à l'opposé des communautés compétitives, permet d'explorer des idées et visions nouvelles [Belenky & Stanton, 2000]. Brookfield parle du formateur qui se mue en facilitateur. Il se voit endosser le rôle de celui qui aide à favoriser auprès des apprenants une réflexion critique sur leurs propres préjugés et celles des autres [Brookfield, 2000, p. 142].

L'importance des relations a été relevée comme trait commun dans toutes les recherches passées en revue par Edward Taylor.

> «Ceci vient contredire la nature autonome et formelle de l'apprentissage transformatif telle que nous le comprenons aujourd'hui, et à la place révèle un processus d'apprentissage qui est beaucoup plus dépendant de la création de soutien, de confiance, et d'amitié avec les autres. L'attention portée au rôle que les relations jouent dans l'apprentissage transformatif est insuffisant. Cette omission est démontrée très directement dans les conditions idéales pour favoriser l'apprentissage transformatif. C'est à travers la construction de relations de confiance que les apprenants développent l'ouverture et la confiance nécessaires pour traiter l'apprentissage à un niveau affectif, ce qui est essentiel pour gérer l'expérience menaçante et émotionnellement char-

26. *Connected Knowing*.

> gée de la transformation. Sans la médiation de relations saines, la réflexion critique semblerait impuissante et creuse, manquant les échanges nécessaires à une réflexion profonde. Et il semblerait qu'à travers les relations, émotions et sentiments pourraient être explorés de manière sécurisante dans le processus de l'apprentissage transformatif.»
>
> [Taylor, 2000a, pp. 307-308][27]

Nous constatons une double affirmation : la première concerne l'importance des relations avec les autres pour former un climat de confiance permettant de remettre en question les présuppositions et points de vue habituellement admis. La seconde concerne l'opportunité que les relations offrent pour explorer les émotions et les sentiments que pourrait générer la transformation de sa perspective sur l'objet étudié. Il s'agit pour la seconde d'une forme de métacognition émotionnelle et affective. Dans ce passage l'auteur s'intéresse au rôle des relations dans le processus d'apprentissage lui-même. Un vide demeure cependant. Ce vide concerne le lien entre le processus d'apprentissage et le contexte externe à la situation d'apprentissage. Il s'agit du lien entre les apprenants et la société, pour ce qui relève du changement social que l'apprentissage peut engendrer.

Pour répondre aux critiques sur l'absence de prise en considération du contexte et du changement social par les auteurs de l'apprentissage transformatif, Yorks et Marsick proposent un cadre qui s'inspire de la théorie sociale critique[28] pour évaluer la viabilité de l'apprentissage transformatif dans les organisations. Ils affirment que le défi est difficile mais ils pensent qu'il est nécessaire de prendre en compte l'apprentissage dans les organisations, institutions publiques, organisations non-lucratives, et institutions éducatives, car ils jouent des rôles critiques dans les sociétés apprenantes. «Nous sommes en train d'apprendre juste comment utiliser la théorie transformative pour promouvoir la croissance et le développement aussi bien des organisations que de ses membres», affirment-ils [Yorks & Marsick, 2000, p. 277][29].

Le modèle cercle d'étude est aussi apte à accueillir d'autres épistémologies ou manières de connaître ("*ways of knowing*"), comme celles qui émanent d'une perspective féministe ou africentrée [Sheared, 1996 ; Alfred, 2000 ; Belenky & Stanton, 2000]. La pluralité des compréhensions fonde ces épistémologies. La pensée dualiste

---

27. Notre traduction.

28. Ils se référent à Calhoun (1995).

29. Notre traduction.

qui voit en blanc et noir où le blanc représente l'autorité, le juste, donc le *nous*; et le noir qui est associé à l'illégitime, au faux, donc aux *autres*, sous-tend l'autoritarisme et beaucoup d'autres formes de préjugés [Belenky & Stanton, 2000, p. 80]. L'épistémologie africentrée féministe, par exemple, est fondée sur les «polyrythmes» qui caractérisent la culture africaine, c'est-à-dire, une vision qui décrit l'expérience comme une multitude de réalités qui s'entrecroisent. Ce sont les rythmes multiples des réalités entre-tissées qui induisent selon cette épistémologie la compréhension de soi, et la valeur de soi qui sont reflétées dans les mots et les pensées. L'épistémologie africentrée féministe avance les suppositions suivantes, qui seraient requises pour une reconnaissance des réalités polyrythmiques dans un environnement d'apprentissage des adultes [Sheared, 1996]:

L'expérience concrète forme le sens

> «L'expérience des gens marginalisés a souvent été omise de nos textes, et cela a contribué à la négation de leur histoire, culture, race [*sic*], sexe, et valeur économique. L'expérience concrète est décrite comme étant la connaissance et la compréhension intuitive de son monde et l'utilisation des mots pour interpréter le monde. On utilise un savoir qui est ancré dans un jeu de normes culturelles, du genre, économiques et raciales. La connaissance seule n'est pas assez. On doit appliquer de la sagesse qui est alors utilisée avec la connaissance de soi, mise en rapport avec la réalité de multiples réflexions. Ceci est alors utilisé pour que l'on aide à lire, parler, et interpréter le mot et le monde.»
>
> [Sheared, 1996, p. 5]

Le dialogue

Il est la base pour évaluer les revendications de connaissance.

> «La capacité à partager ou communiquer ses connaissances avec d'autres est la base sur laquelle nous commençons enfin à nous comprendre ainsi que les autres. Chacun d'entre nous assume la responsabilité pour les déclarations que nous utilisons pour communiquer notre manière de connaître et de comprendre le mot et le monde. La connexion plutôt que la séparation est gagnée à travers ce processus de communication.»
>
> [Sheared, 1996, p. 5]

La sollicitude (bienveillance) à l'égard de l'autre (« *caring* »)

Elle s'exprime par un dialogue dans lequel une écoute empathique souligne la reconnaissance de la singularité de l'autre. C'est une réflexivité critique qui permet de placer les textes et paroles de ceux qui s'expriment dans un contexte historique, politique, économique et social.

Devoir d'explication (« *personal accountability* »)

Une responsabilité éthique personnelle oblige à s'assurer que l'interprétation personnelle faite de ses expériences, connaissances et savoir soit comprise de tous comme étant le fruit d'une interprétation subjective. De plus, il s'agit de reconnaître les effets d'une désinformation ou « dés-éducation » de ceux qui ne se sont pas engagés dans les échanges ou le dialogue. Les porteurs de parole « ont une obligation personnelle et professionnelle [pour les agents éducatifs] à parler et à interpréter le mot de telle manière qu'ils reconnaissent et respectent d'autres manières de connaître et d'interpréter le mot et le monde » [Sheared, 1996, p. 6].

Ces quatre suppositions fournissent un cadre pour dialoguer, ou selon le terme utilisé par l'auteur, « donner voix ». Pour cela des formes prédéterminées et prescriptives de l'enseignement doivent êtres bannies. Cela requiert de l'agent éducatif de comprendre ses propres réalités « polyrythmiques » pour donner aux apprenants des occasions d'explorer leurs propres réalités. Sheared [1996, p. 6] rajoute que pour donner voix, l'agent éducatif doit comprendre qu'il a le pouvoir et le contrôle sur les autres. C'est pour cette raison qu'il doit modifier sa *position* « du centre vers les marges ». Il donne ainsi la possibilité aux autres de partager leurs compréhensions et interprétations à travers le dialogue. Donner voix suppose que la connaissance soit subjective et que les pratiques éducatives soient ancrées dans une prescription normative prédéterminée. Pour susciter le pouvoir de s'exprimer il est nécessaire que les positions de l'agent éducatif aussi bien que celles des apprenants soient occupées de manière changeante en vacillant du centre vers les marges alternativement. Ainsi les apprenants, et le facilitateur, peuvent réexaminer leurs propres expériences et connaissances pour déterminer les degrés de contribution à leur propre apprentissage et à celui des autres apprenants. Cette épistémologie reconnaît la singularité de la connaissance de chaque personne, apprenant et facilitateur, dans ses dimensions multiples (réalités polyrythmiques). Permettre une expression de chaque voix, en ayant

une écoute empathique des autres voix, promeut un apprentissage en relation aux autres («*connectedness*») [Sheared, 1996; Belenky & Stanton, 2000].

Tous ces auteurs, soulignent une nécessaire prise en compte du contexte social et culturel, et des rapports d'interdépendance entre les personnes. Ils appellent à diriger davantage l'attention sur le contexte et les rapports d'interdépendance. Ceux qui expriment ces critiques [Nah, 1999; Taylor, 2000a; Merriam *et al.*, 2007] pointent la nécessaire poursuite de l'exploration de l'interdépendance entre apprenants, et des rapports avec les contextes organisationnels et sociaux dans lesquels les apprentissages des adultes se déroulent. De même, les auteurs sur l'apprentissage autodirigé (SDL[a]) et ceux sur l'apprentissage transformatif, expriment la nécessité de relier les facteurs individuels aux facteurs sociaux. Ces auteurs ont identifié les conditions qui favorisent l'apprentissage chez l'adulte. Ils notent l'utilité de poursuivre l'étude des relations entre apprenants, et entre apprenants comme entité et les entités sociales et organisationnelles contenantes.

Néanmoins, même si la direction (le sens) est donnée, les pistes de recherche sont encore floues. Il convient donc d'explorer des chemins nouveaux qui pourraient finir par tracer des pistes identifiées de recherche. Nous avons survolé quelques études qui interrogent les enjeux des apprentissages situés dans des contextes notamment organisationnels [Garrick, 1998; Edwards, 2003]. Nous partageons la préoccupation des auteurs qui soulignent l'assujettissement psychologique et épistémologique provoqué par les discours dominants dans les environnements culturels et sociaux dans lesquels se situent les apprentissages. Notre interrogation concerne davantage les relations internes à la situation d'apprentissage dans les groupes d'adultes apprenants, pour étudier les conditions favorables à l'autodirection et à la performance (dont il conviendra de définir le sens que nous lui donnons, chose que nous aborderons dans le chapitre 4 *Autorégulation de l'apprenant*). Néanmoins nous avons cru nécessaire de rappeler l'influence des facteurs environnementaux qui se situent à l'extérieur de la sphère de l'activité d'apprentissage elle-même.

1.5 L'autodirection comme sujette à la perception d'une personne référente au savoir (PRS)

C'est l'Apprentissage Coopératif qui paraissait apte, lors de l'exploration initiale d'un modèle, à servir de point de départ à notre étude. L'apprentissage coopératif a fait l'objet de recherches empiriques étendues. Ces recherches ont souvent été de type quantitatif. Elles ont permis de dégager les conditions d'une meilleure performance scolaire. L'apprentissage coopératif regroupe un ensemble de méthodes qui mettent en jeu une organisation du groupe de la classe en sous-groupes plus petits. C'est dans

l'apprentissage coopératif que la qualité des rapports d'interdépendance entre les sujets apprenants est en grande partie responsable des meilleures performances. Il est affirmé que structurer des situations coopératives entre des apprenants résulte en une interaction promotionnelle, tandis que structurer des situations compétitives résulte en une interaction oppositionnelle ; enfin, structurer des situations de type individualiste conduit à l'absence d'interaction entre les apprenants [Johnson *et al.*, 1991]. Nous n'avons pas relevé d'autres modèles aptes à servir la partie performative dans notre étude des situations d'apprentissage en groupe d'adultes.

D'autres modèles et théories, plus spécifiquement pour ce qui concerne l'apprentissage à l'âge adulte, ont été mobilisés pour constituer la toile de fond de notre recherche sur l'apprentissage coopératif. Des ressources théoriques ont été mobilisées, celles contemporaines qui traitent de l'apprentissage à l'âge adulte et celles qui trouvent un écho dans le modèle du cercle d'étude. Les auteurs appellent à poursuivre la recherche sur les aspects sociaux des apprentissages, tout en rappelant le nécessaire ancrage dans les contextes, et l'inévitable prise en compte de l'histoire personnelle de l'apprenant dans la formation de sa connaissance. La contribution des auteurs sur l'apprentissage transformatif, sur des épistémologies non-occidentales ou féministes, vient appuyer de manière qualitative notre recherche sur les cercles d'étude. Elle éclaire la pratique coopérative que nous avons exposée dans la partie consacrée aux cercles d'étude et démontre l'actualité du modèle. Toutefois, ces éclairages n'apportent pas les ingrédients permettant d'asseoir une base théorique pour étudier la conséquence des rapports coopératifs sur l'un des champs les plus marquants de l'étude des apprentissages des adultes – l'apprentissage autodirigé (SDL[a]) –.

Nous avons opté pour un angle de vue micro, qui examine non pas le dispositif (meso), mais qui interroge le sujet social apprenant. Ce choix, en conformité avec les orientations épistémologiques évoquées tout au long de nos écrits, inverse le regard souvent jeté sur la question de l'autodirection (au niveau du dispositif) pour focaliser sur l'autodirection de l'apprenant[30] comme tributaire de la situation d'apprentissage. Le choix que nous avons fait interroge le sujet apprenant mais vise à révéler le fonctionnement régulateur de l'apprentissage exercé individuellement et collectivement. Les interactions sociales ne sont pas occultées, et en cela apportent un éclairage nouveau sur la régulation de l'apprentissage, dimension volitionnelle de l'autodirection de l'apprenant. L'attachement à l'autodirection de l'apprenant comme tributaire de la présence relative de la PRS[d] a des implications pour les communautés d'apprenants

30. *Learner Self-Direction*.

en général, bien au delà de la pratique de l'apprentissage dans les cercles d'étude. La problématique est liée à la faible reconnaissance de certaines pratiques d'apprentissage collectif, non-formelles et informelles. Étudier la présence relative de la PRS[d] comme ayant une influence sur l'autodirection de l'apprenant, et enfin sur la performance comme mesure de l'apprentissage, revient à éclairer les pratiques coopératives des adultes qu'elles soient formelles, non-formelles ou informelles.

Notre visée générale est d'éclairer des pratiques d'apprentissage des adultes qui sont restées, nous semble t-il, trop longtemps dans l'ombre. Il s'agit des apprentissages où la qualité des interactions entre apprenants promeut l'apprentissage pour chacun d'eux. Ces apprentissages sont soit invisibles aux institutions – cas des apprentissages informels –, soit peu visibles – cas des apprentissages non-formels. Ces apprentissages sont méconnus malgré leur déploiement parfois dans des environnements d'apprentissage formel où la compétition et l'individualisme sont relégués pour laisser place à la coopération et à l'action collective. Dans tous ces cas, ce sont les relations sociales qui sont centrales à l'activité d'apprentissage. Il nous a paru de première nécessité de les examiner en se posant la question de la présence plus ou moins marquée de la PRS[d] car c'est là que se *démarque* l'apprentissage informel des situations formelles. Nous avons par ailleurs rapporté l'appel des auteurs à prendre en compte les aspects sociaux des apprentissages. La visibilité des pratiques en réseaux révélées par les usages des TIC[b] ces dernières décennies a sans doute contribué à une sensibilisation à l'importance des interactions sociales. Tout ceci converge vers une prise en compte d'un autre type de relations entre apprenants qui semble modifier notre compréhension des processus d'apprentissage, ou en tout cas contribue à éclairer des pans dans l'apprentissage sur lesquels les chercheurs ont vraisemblablement porté moins le regard. Nous avons déjà mentionné que notre choix d'étudier les cercles d'étude et de les utiliser comme terrain d'expérimentation sert, d'une part à favoriser la connaissance sur les cercles d'étude, d'autre part à mener une expérience sur les effets de la relative présence de la PRS[d] en utilisant un modèle à la fois stabilisé et à la fois d'actualité [Kaplan & Carré, 2007].

Nous pensons que les résultats de notre interrogation sur le rapport entre la présence plus ou moins marquée de la PRS[d] comme influant l'autodirection de l'apprenant, contribue à ouvrir une voie de recherches sur l'autodirection dans sa dimension sociale. Dans des situations d'apprentissage où la coopération entre apprenants est constitutive, la coopération est synonyme d'interactions qui promeuvent mutuellement l'atteinte des but personnels. Avec un modèle d'apprentissage coopératif comme celui des cercles d'étude, des visées sociales démocratiques sont modelées. Elles pourraient rapprocher les discours de la réalité du quotidien des citoyens en éduquant par l'effet modeleur du dialogue et contribuer à l'équité des chances d'expression, de dé-

veloppement personnel et de réussite économique. Tout ceci étaye la valeur misée par les organisations internationales autour de *la connaissance* dans une société qui œuvre pour favoriser son développement de manière continuelle. Cette visée peut prendre corps, nous semble t-il, par une contribution des sciences de l'éducation, d'une part pour dévoiler des pratiques non-formelles et informelles considérées marginales aux yeux de l'institution éducative, d'autre part pour questionner la nature de la présence de l'agent éducatif. Questionner la présence éducative peut être vu comme un défi posé à la profession du formateur. Le défi pourrait s'avérer réel, non pas dans le sens d'une mise en question de l'existence de la profession, mais à l'égard des mutations des pratiques de ses acteurs. Le défi est celui de participer à un projet de développement des sociétés qui portent des valeurs démocratiques, sociales et économiques spécifiques. Ces valeurs sont souvent celles *affichées* dans nos sociétés, mais elles nécessitent une réappropriation si nous souhaitons que les discours et les pratiques se conjuguent.

Suite à l'examen des théories qui peuvent être rattachées à notre recherche, on peut constater la proximité du modèle du cercle d'étude avec celui de l'apprentissage coopératif. Nous présenterons les apports des travaux des chercheurs sur l'apprentissage coopératif et leur prise en compte dans notre recherche dans le chapitre 3. Ensuite nous expliciterons notre inscription dans l'autodirection de l'apprenant, exposerons notre modèle d'analyse et tournerons vers l'autorégulation et l'exploration du concept de co-régulation des apprentissages.

L'exploration de l'autorégulation et de la co-régulation a été menée dans une recherche quasi-expérimentale quantitative assortie d'éléments qualitatifs pour élargir le faisceau de l'exploration. Étant donné le caractère exploratoire de cette recherche, il nous a paru nécessaire de corroborer les réponses à nos questions à visée quantitative avec des réponses qui révèlent leur nature. Cette démarche a permis d'évaluer l'adéquation des questions pour explorer les dimensions de l'autorégulation et de la co-régulation, et d'élargir l'angle pour une exploitation des données recueillies dont la nature n'est pas prévisible. L'exploration de la performance a été une autre manière de mesurer l'impact de la régulation de l'apprentissage par les apprenants. La question de recherche peut être reformulée de la manière suivante : Dirige t-on davantage son apprentissage quand on a une forte, moyenne ou faible présence d'une PRS^{d} dans l'apprentissage coopératif ?[31] Et quel impact cela a sur les performances ?

31. Une présence faible étant l'absence d'une PRS^{d} proposée par l'organisateur du cercle.

1.6 Assise théorique

Pour creuser le lien entre sollicitation externe («*external prompt*») et autodirection, nous nous référons au continuum d'autodétermination [Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2002, pp. 3-33]. «L'autodétermination a évolué depuis les trois décennies passées sous la forme de mini-théories» [Deci & Ryan, 2002, p. 9]. La théorie de l'intégration organismique (OIT[32]) postule que les gens ont une tendance à assumer les sollicitations externes venant de personnes significatives, ou de groupes de référence marquants, par une régulation interne de l'activité sollicitée. La régulation interne de l'activité dans cette théorie passe par différents degrés d'intégration de l'appel externe, représentés sur un continuum d'autodétermination. Plus la régulation de l'activité sollicitée est intégrée, plus elle fait partie du soi (*self*). Il est ainsi possible, selon cette théorie, que les régulations assumées ne fassent pas partie du soi. «Ainsi, les comportements motivés de l'extérieur pour lesquels les régulations ont été assumées à différents degrés différeront par leur autonomie relative.» [Deci & Ryan, 2002, p. 15][33]. On voit ici se dessiner un rapport entre la motivation et l'autonomie. À propos de la théorie d'autodétermination de Deci et Ryan, Carré note qu'elle «cherche à expliquer ce que représente en termes motivationnels le sentiment d'être libre d'agir, d'avoir le choix de ses actions, d'être proactif, c'est-à-dire de se sentir l'auteur de ses décisions et de ses actes.» [Carré, 2005, p. 139].

Les types de motivation, dans le continuum que Deci et Ryan proposent, sont l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Chaque type de motivation est associé à des types de régulation. Il n'y pas de régulation dans l'amotivation. À la motivation extrinsèque, trois types de régulation sont associés. La première, qui dénoterait une autonomie très faible, est la régulation externe («contrôlée» [Carré, 2005, pp. 140-141]), puis les formes intermédiaires introjectée, identifiée et intégrée, qui représentent des degrés croissants d'autodétermination. La régulation intrinsèque, quant à elle, est associée à la motivation intrinsèque. Cette forme de régulation dénoterait une grande autonomie. Ryan et Connel [1989] ont développé une approche pour évaluer les styles de régulation, et par là même l'autonomie relative de la régulation par soi d'un comportement ou classe de comportements. Ils ont constaté que les styles de régulation se corrèlent de manière quasi-simplexe à l'autonomie relative, de manière à confirmer le lien entre les régulations *proches* du soi et les

32. *Organismic Integration Theory* [Ryan & Deci, 2002].

33. Notre traduction.

degrés d'autonomie croissante correspondants. Cette approche a été utilisée pour étudier l'OIT[c] dans des domaines d'application comme l'éducation. Les recherches ont démontré de manière constante les divers avantages à être motivé de manière non contrôlée. Les principaux avantages sont : une persistance volitionnelle, de meilleurs rapports dans ses groupes sociaux, une performance plus effective, et une meilleure santé et bien-être [Deci & Ryan, 2002, pp. 18-19]. À l'opposé, les formes contrôlées de régulation (externe et introjectée) ne favorisent pas l'autonomie. Deci et Ryan [2000] indiquent que « [l]es gens tendent à se sentir sous la pression des contingences, et ces formes de régulation n'entraînent pas d'autodirection. Et avec ce manque d'autodirection, l'apprentissage se révèle moins efficace » [cité dans Carré, 2005, p. 141].

1.7 Recherche

Le lien entre le locus perçu de causalité (PLOC[34]) [Heider, 1958] et l'autonomie du sujet a donc été démontré [Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Connell, 1989]. L'OIT[c] qui propose une taxonomie pour des degrés variables de régulation, motivée extrinsèquement, se rapporte à la dimension motivationnelle de l'autodirection. Ce qui anime notre interrogation est plus spécifiquement la dimension volitionnelle de l'autodirection[35]. Dans la continuité des travaux qui ont corrélé la motivation avec l'autonomie dans l'éducation [Ryan & Connell, 1989 ; Miserandino, 1996], notre recherche vise à étudier les rapports entre la présence d'une personne référente au savoir (PRS) dans des situations d'apprentissage coopératif des adultes, et l'autodirection des apprenants.

Le leader est la personne référente au savoir dans les cercles d'étude. Le cercle d'étude est le modèle étudié d'apprentissage coopératif des adultes.[36] Il s'agit de répondre dans cette recherche à la question de savoir si la perception du leader par les participants, influe sur l'autodirection de l'apprenant. Si la perception de la PRS[d], en tant que composante de l'environnement, modifie l'autodirection de l'apprenant, quelles sont ces modifications ? Si l'autodirection dans l'acte d'apprendre se manifeste différemment selon la perception de la PRS[d], est-elle plus ou moins prononcée quand un leader est perçu comme formateur spécialiste, ou facilitateur non-spécialiste, du domaine de l'étude ? Enfin, lorsque le leader est absent, l'autodirection, comment se

34. *Perceived Locus of Causality*.

35. Un exposé du modèle théorique de l'autodirection est fait dans le chapitre 4.

36. Nous examinons l'apprentissage coopératif dans le chapitre 3.

modifie t-elle ? Ces questions renvoient au rapport entre l'autorité interne dans le cercle d'étude est les apprenants.

Plus spécifiquement, notre recherche vise à étudier, dans la dimension volutionnelle de l'autodirection, les stratégies d'autorégulation comme dépendantes de la présence de la PRS[d]. Si en effet un lien s'avère exister, nous pourrions avancer l'hypothèse explicative que les modalités de présence de la PRS[d] modifient le PLOC[e], mais avant tout nous cherchons à connaître la nature de ce lien.

Notre recherche s'attache à observer l'autorégulation métacognitive [Zimmerman & Martinez Pons, 1986], qui est à distinguer de la régulation des motivations. Nous ne cherchons pas à localiser la causalité perçue par l'apprenant. En nous appuyant sur les recherches sur l'autodétermination, nous considérons plutôt qu'elle est modifiée par la présence de la PRS[d]. Ainsi nous cherchons à savoir si la présence variable de la PRS[d] agit sur la pratique de l'apprentissage (du point de vue de l'autodirection des apprenants) et en fin de compte sur la performance. En premier lieu, nous avons choisi d'observer les stratégies d'autorégulation.

Le modèle proposé par Zimmerman et Martinez Pons [1986] nous a servi à élaborer notre recherche empirique. Toutes les stratégies identifiées par ces chercheurs n'ont pas été utilisées et certaines qui n'étaient pas distinguées l'ont été par nous. Nous avons aussi tenté une prise en compte des régulations collectives en adéquation avec la réalité collective de l'apprentissage dans les cercles d'étude.

L'autodirection, étudiée par l'observation des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage chez des adultes, ouvrirait des champs d'exploration actuellement en friche. Dans le cas des cercles d'étude, notre recherche vise à étudier si l'autodirection des apprenants est affectée par la perception du facilitateur comme étant plus ou moins spécialisé dans le domaine de l'étude. S'il existe un lien, cela pourrait renforcer la théorie de l'autodétermination dont les recherches futures pourraient tester la validité dans des situations d'apprentissage similaires. Par ailleurs, selon le lien qui pourrait exister, l'implication pour les pratiques d'apprentissage dans les contextes contemporains pourrait se répercuter sur leur reconnaissance et affecter leur développement. Répondre à ces questions devra permettre d'éclairer les considérations exposées précédemment. Elles concernent le rapport à l'apprentissage implicite, le développement de l'apprentissage non-formel, le projet social institutionnel de l'apprentissage tout au long de la vie et le développement d'une société de la connaissance.

CHAPITRE 2

Les Cercles d'Étude

2.1 Histoire de l'émergence d'un concept d'éducation sociale

Les cercles d'étude semblent émerger à plusieurs endroits dans un contexte situé il y a plus de cent ans. Ils s'établissent de manière affirmée et perdurent dans les pays nordiques, notamment en Suède. Le contexte de leur émergence est celui de l'ère de l'industrialisation du monde occidental et des mouvements à caractère social qui marquent le début du XXe siècle. Les mouvements sociaux, étaient caractérisés en grande partie par la protection des ouvriers, mais aussi par les mouvements de protestation à l'égard de l'église (mouvement de l'église libre) et par le mouvement antialcoolique (*temperance*) où les femmes occupaient un rôle actif. D'autres forces identitaires se cristallisent à cette époque mouvementée (au sens propre et figuré). Ces mouvements sont liés à une perception par certains, d'un nécessaire maintien de l'ordre social ou plutôt de la nécessaire mise en place d'un nouvel ordre organisationnel. Pour d'autres, il s'agit de créer une cohésion des peuples et d'aider à l'organisation d'un *leadership* en vue de créer et défendre de nouveaux droits. La préoccupation sociale peut être vue sous différentes perspectives ; celle de la classe qui domine par son pouvoir industriel et économique – la bourgeoisie, ou celle qui émerge comme une nouvelle force – populaire cette fois-ci, qui se prépare à se défendre contre les abus de ceux qui détiennent le pouvoir. Dans chacune de ces perspectives, l'héritage de la philosophie des Lumières est présent. Les manières de penser, libérales du côté de la bourgeoisie et libératoires du côté des ouvriers, marquent les tensions à l'intérieur desquelles oscillent les mouvements d'éducation qui émergent.

Ces mêmes phénomènes touchent pareillement la France. À cette période la question de l'éducation des adultes n'est pas tant concernée par la formation aux métiers, que par une éducation sociale à visées multiples. L'éducation des adultes prend des orientations différentes selon les perspectives énoncées plus haut. Tantôt évoquée comme éducation à la citoyenneté – le discours tenu vise l'ordre public où il s'agit de faire adhérer la masse populaire à la nouvelle logique industrielle, car ce sont bien les ouvriers qui vont permettre aux usines de *tourner* – tantôt évoquée comme une éducation à la solidarité, où le discours tenu vise l'émancipation. Il s'agit dans ce dernier cas de figure de rassembler les gens autour des questions préoccupantes du moment et

d'alimenter des mouvements, qui nécessitent des adhérents et des leaders. « Deux grandes lames de fond se conjuguent alors : l'essor du savoir *de* la classe ouvrière, et celui du savoir *sur* le milieu populaire. » [Laot, 2005, p. 91][37]

La fin du XIXe et le début du siècle suivant sont marqués par le paupérisme et les méfaits de l'industrialisation. Parmi ceux qui reconnaissent les risques inhérents à la nouvelle division du travail, Durkheim exprime l'idée que l'éducation est un fait social et que c'est par elle que la question sociale devra être résolue. « Aux yeux de Durkheim, cette capacité réformatrice est un facteur décisif de la promotion d'une société personnaliste. » [Filloux, 1993] Le concept d'éducation sociale constitue alors l'assise de l'éducation populaire et les cercles d'étude constituent l'un des modèles d'éducation sociale qui apparaissent.

Les premières traces des cercles d'étude (sociales) qu'on trouve en France concernent le mouvement d'éducation populaire catholique qui a organisé son premier Congrès national des cercles d'étude de France, le 23 février 1902 à Paris. « Plus de trois cent cercles étaient représentés… »[38]. Ces cercles d'étude avaient une vocation de formation et de renforcement de la solidarité entre membres. Chaque cercle rassemblait une communauté de participants. Le groupe se donnait un objet d'étude ; mais, ce même cercle passait à un nouvel objet d'étude lors d'une séance ultérieure. Les objets d'étude étaient donc multiples. L'activité du cercle incluait parfois un exposé par l'un de ses membres, suivi d'une discussion dans le groupe. Dans le cercle d'étude Maison de Famille, le but du cercle est « d'exercer les jeunes ouvriers à lire, réfléchir, raisonner et discuter. »[39] Le degré de formalisation semble relativement élevé dans ces cercles. À charge de preuve, une réglementation précise l'ordre du déroulement des activités. « Le président donne la parole au secrétaire de séance […] qui lit le résumé de la séance précédente. […] On discute ce résumé et on pose au conférencier les questions et objections que peuvent soulever les points étudiés. »[40].

Le phénomène est semblable en Suède où deux mouvements majeurs s'engagent dans l'éducation des citoyens.

---

37. Italiques dans le texte.

38. (Premier) congrès national des cercles d'études de France, [1902, p. intro.]

39. *Ibid.* p. 59, Article premier des Statuts.

40. *Ibid.* p. 62.

2.2 Des mouvements populaires à la démocratie en Suède

En Suède de la fin du XIXe siècle, la réorganisation sociale a été impulsée, souvent à l'aide de livrets imprimés, par la classe bourgeoise, qui pensait qu'il fallait une population éduquée et disciplinée pour garantir la production industrielle, mais aussi pour contrer les effets néfastes de l'éducation libératoire soutenue par les mouvements d'émancipation. De leur côté, les mouvements d'indépendance au sein du protestantisme, l'Église Libre qui prônait l'auto-détermination et l'abolition de la hiérarchie, représentée par les évêques ; le *Temperance Movement* (mouvement anti-alcoolique) ; et enfin les mouvements ouvriers (syndicats) qui accompagnent l'industrialisation, sont explicatifs d'une approche venant cette fois-ci de *la base*, c'est-à-dire du peuple. C'est à la fois dans une intention de cantonner et de maîtriser les populations ouvrières, et dans une mouvance revendicatrice, que se forge l'Éducation Populaire à cette période. C'est elle qui tisse les nouveaux réseaux sociaux et culturels. Ces réseaux constituent le socle de la modernisation de la Suède sous les principes démocratiques qu'on connaîtra au XXe siècle.

Gougoulakis et Bogataj [2007, pp. 205-206] affirment que l'éducation populaire a été influencée par l'utilitarisme et le rationalisme empirique des Lumières. C'est l'ère de la responsabilisation individuelle – la classe au pouvoir pense qu'il faut cultiver la classe populaire pour la raisonner afin qu'elle s'adapte à la nouvelle morale capitaliste – et c'est l'ère d'une maturité de la philosophie kantienne où les mouvements des ouvriers, de l'Église Libre et de l'Anti-alcoolisme déploient leurs programmes visionnaires pour une société plus juste.

Les traits *philanthropiques* de l'éducation populaire ont cédé la place à une éducation par le peuple et pour les peuples. Mais plus que le résultat d'une réaction, l'installation de l'éducation populaire en Suède a été probablement le résultat de la coexistence de ces deux forces qui se définissaient l'une par rapport à l'autre. La synthèse qu'elle a produite formant les soubassements d'un *juste milieu* que les suédois aiment parfois souligner comme un trait de leur caractère collectif : quelque-part entre une « authentique éducation populaire auto-organisée et autodirigée, dérivée des besoins réels des gens ordinaires, et une indoctrination intentionnelle à l'idéologie et à la vision du monde de la bourgeoisie » [Gougoulakis & Bogataj, 2007, p. 206][41]. L'apparition sur la scène socio-politique de la Suède de ces mouvements sociaux radicaux a

41. Notre traduction pour les citations de ces auteurs.

provoqué un fantastique élan de renouveau de l'éducation qui a naguère marqué la culture d'engagement politique des suédois.

En même temps que les organisations de la société civile devaient faire face à la nécessité de forger une adhésion de personnes portant les mêmes valeurs contestataires – à diffuser l'idéologie – il leur fallait aussi permettre l'émergence des activistes susceptibles d'occuper des rôles de leaders. Les cercles d'étude permettent précisément cela.

Les cercle d'étude sont devenus un mouvement autonome au fil du temps et un symbole de la percée démocratique. Ils constituent le lieu du débat public, des rencontres de citoyens et des personnes porteuses d'intérêts communs. Le milieu libre, ouvert et permissif pour le dialogue entre égaux, qui échangent idées et expériences dans un respect mutuel convenait particulièrement bien aux efforts visant l'obtention des droits fondamentaux des citoyens [Gougoulakis & Bogataj, 2007, pp. 206-207].

Les cercles d'étude n'avaient pas un lien particulier avec l'État à leurs débuts. Toutefois, très tôt dans l'histoire des cercles d'étude, les mouvements se sont organisés pour demander une aide financière à l'État. Ceci a été l'objectif de la première association d'études [Larsson, 2001a, p. 238]. Cette organisation; ABF[f], qui reste aujourd'hui la plus grande pour la mise en œuvre des cercles d'étude en Suède (parmi une dizaine d'autres fédérations d'associations d'étude), redistribue (comme les autres associations) des subventions de l'État aux cercles d'étude qui opèrent sous sa bannière. Le financement par l'État des cercles d'étude aurait pu constituer un risque d'instrumentalisation des cercles. Cependant, les principes de liberté du choix des études et le principe de la volonté individuelle pour s'engager dans l'apprentissage, restent les pierres angulaires de l'éducation populaire en Suède. Ils ont été respectés par les autorités tout au long des cent ans passés. La démocratie de la Suède s'exprime dans la notion d'espace de liberté et de volontarisme individuel qui sont *consentis* aux citoyens. Cet espace semble propice à l'engagement citoyen. Il a constitué un terrain favorable à la constitution de la société civile. C'est en cela que la démocratie en Suède peut être comprise par le phénomène des cercles d'étude. Larrson [2001a] remarque que «la diversité de l'offre [de matières] est en effet conditionnée par l'aide de l'État. Sans elle, les associations seraient tributaires de l'argent des clients et perdraient leur indépendance.» [Larsson, 2001a, p. 238]. La démocratie suédoise se caractérise par la persistance des cercles d'étude, soutenus et reconnus par l'État à travers les subventions accordées. Dans ces cercles d'étude, les citoyens entreprennent sans contrainte, et selon leur jugement propre, des activités *avec d'autres citoyens* pour avancer une réflexion, échanger des idées et construire ensemble des propositions nouvelles. Les sens sont élaborés à partir des perspectives variées et parfois donnent lieu à la concrétisation d'une action issue de cette œuvre d'apprentissage. Ce proces-

sus d'élaboration commune favoriserait l'acceptation des visions et compréhensions différentes des réalités vécues par les particpants, et par là, favoriserait l'inclusion sociale. À la différence des habitudes culturelles françaises, on ne se trouve plus dans une opposition des forces ; c'est-à-dire, une contestation où en effet le terme de tolérance est plus répandu qu'inclusion, mais plutôt dans un espace intermédiaire de médiation. Cet espace où la confiance est consentie aux citoyens, favoriserait la confiance du citoyen dans les institutions qui le gouvernent. Ainsi, la démocratie en Suède se définit par ce compromis de la raison, qui résulte de l'entendement de tous. Les solutions aux situations à problème ne se retrouvent pas forcément dans un compromis qui est le résultat du renoncement de chacune des parties à une part de ses exigences. Elles se trouvent dans une co-élaboration qui peut permettre l'innovation (à partir de propositions inattendues) et l'élaboration des *vraies* solutions ; c'est à dire, des solutions qui répondent mieux aux objectifs des différentes parties sans compromettre leurs buts. Il ne s'agit plus d'une logique de soustraction mais d'une logique d'addition, où les solutions peuvent permettre aux parties d'êtres toutes *gagnantes*.

Une illustration de cette logique additive a été donnée dans notre introduction, où la fermeture d'une usine semblait inévitable. Pourtant, l'œuvre commune des personnes concernées, grâce aux cercles d'étude qui ont été mis en place, a permis de construire une solution qui satisfait toutes les personnes concernées.

Le résultat de l'œuvre des cercles d'étude qui touchent à la vie dans la société, et leur prise en compte par les instances de gouvernance, est un lien dont la force reste indéterminée. Existe t-il des passerelles qui permettent la prise en compte de ce qui est élaboré dans les cercles ? Quels sont les mécanismes qui permettraient de renforcer le lien allant vers l'État et vice versa (car il semble aujourd'hui que ce lien soit moins bien tissé que celui qui peut exister entre les citoyens et le pouvoir local) ? Des cercles d'étude dans d'autres parties du monde ont abordé la question de ce lien. Les sections suivantes permettront de l'éclairer.

2.3 Que sont les cercles d'étude, au juste ?

Oscar Olsson est considéré comme *le père* des cercles d'étude en Suède. Le récit de Oliver [1987, pp. 1-2] raconte que Edvard Wavrinsky, un défenseur ardent du mouvement antialcoolique, a fait un voyage aux États Unis d'Amérique en 1893, au Lake Chautauqua à New-York, où des cercles d'étude (à domicile) étaient organisés par le Cercle Littéraire et Scientifique de Chautauqua (CLSC[42]). Le CLSC était lancé

42. *Chautauqua Literary and Scientific Circle*.

par l'Assemblée du Lac Chautauqua, fondée par l'évêque John H. Vincent en 1874. Les cercles d'étude faisaient partie d'un programme de formation pour des adultes qui n'avaient pas bénéficié d'une formation initiale au delà du lycée, comme les femmes à qui on refusait l'accès à l'éducation supérieure. Ce programme de quatre ans de cours par correspondance, incluait des cercles d'étude à domicile sous forme de groupes de lecture et de discussion.[43] L'enthousiasme d'Edvard Wavrinsky l'a incité à écrire un article sur les cercles d'étude. Oscar Olsson, qui était un responsable du mouvement antialcoolique, a récupéré l'idée et a développé les cercles d'étude suédois. La naissance des cercles d'étude suédois en 1902 coïncide avec l'année du premier congrès national des cercles d'étude de France.

À l'origine « [l]e cercle d'étude est un cercle d'amis ou de personnes partageant un intérêt commun qui se rassemblent pour étudier ensemble de manière planifiée un sujet prédéterminé où un champ à problème» [Byström, 1996, p. 663][44]. Aujourd'hui, les cercles d'étude attirent des personnes qui ne sont pas habituées à prendre part aux cursus de formation offerts par les systèmes éducatifs ou de formation. Ils sont définis comme une «méthode moderne d'éducation d'adultes» [Byström, 1996, p. 663]. Autrement dit, c'est une manière d'organiser l'apprentissage qui peut être utilisée dans des dispositifs que les professionnels de la formation mettent en place. De ce point de vue, certains pourraient considérer le cercle d'étude comme une méthode à déployer dans une *ingénierie pédagogique* donnée. Seulement, dans le cas des cercles d'étude il n'y pas de formateur. Un cercle d'étude est composé de participants parmi lesquels l'une des personnes occupe la fonction du leader. Le leader a une fonction de facilitation de l'activité. En général il ou elle ont déjà une expérience des cercles d'étude et a souvent bénéficié d'une formation à la fonction. Le leader est un modérateur qui veille au respect des principes du cercle d'étude, essentiellement pour préserver le dialogue comme principe d'échanges. Le leader est aussi une personne qui a une connaissance des techniques qui peuvent être proposées aux participants pour conduire leur apprentissage. Ces techniques peuvent inclure à titre d'exemple, des techniques de documentation ou des techniques d'auto-évaluation que le groupe peut mettre en œuvre pour réguler son activité. Enfin, le leader peut s'occuper des aspects administratifs comme photocopier et distribuer les supports choisis par le groupe. De manière générale, il coordonne les activités du groupe. Le leader

---

43. Cette formation ouverte aurait pu inspirer le Centre National d'Éducation à Distance (CNED) en France à faire recours à un soutien aux apprenants pour contrer l'important nombre d'abandons en cours des programmes. Une offre de soutien pédagogique aux apprenants du CNED a été finalement initiée aux alentours de 1990, en association avec quelques Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP).

44. Notre traduction pour les citations de cet auteur.

ne met pas en avant des connaissances qu'il pourrait avoir dans le domaine de l'étude, même s'il pense avoir une connaissance plus poussée dans le domaine. Ainsi, le leader n'est pas nécessairement un expert (enseignant ou formateur) dans le domaine du thème choisi par le cercle. Il existe des cercles qui travaillent sur des objets d'étude si originaux que probablement personne ne pourrait prétendre connaître davantage que les autres membres. Nous avons des exemples de cercles qui ont été mis en place dans la Province de Gènes, en Italie, durant les année 2005 et 2006 sur des objets d'étude comme :

- Femmes et écriture autobiographique.
- Les cinq sens dans la relation à la personne handicapée.
- Les personnes sans abri et l'espace urbain.
- Matériaux et outils utilisés dans la fabrication de bateaux.
- L'histoire des variétés de la rose et son utilisation culinaire et phytothérapique.
- L'évolution de la coopération internationale.
- Se sentir renaître à la ménopause.
- La responsabilité sociale des entreprises.
- Polyphonie et chant choral dans la tradition de musiques sacrées.
- Logiciels gratuits et *open source.*

Le leader tel que nous l'avons décrit exerce son rôle généralement dans les cercles d'étude organisés par les associations d'étude en Suède ou par les autres associations et organismes qui soutiennent l'organisation des cercles d'étude. Cependant, les cercles d'étude existeraient aussi comme une forme d'éducation informelle, lorsqu'un groupe de personnes se réunit *spontanément* pour étudier.

Les cercles d'étude constituent une forme de coopération dans l'apprentissage. Ils s'organisent autour de groupes de personnes qui se réunissent pour développer des connaissances sur des thèmes aussi variés qu'imaginables. Chaque groupe s'intéressant à un thème constitue un cercle d'étude. Un cercle d'étude est généralement composé de cinq à 12 personnes. Une limite supérieure de 15 est souvent invoquée.[45] Les

45. Il ne semble pas y avoir d'indication sur le nombre idéal de participants, mis à part Collay *et al.* qui préconisent pour les cercles d'apprentissage un nombre de participants allant de trois à huit, idéalement de cinq à six [Collay *et al.*, 1998, p.

participants se rencontrent de manière régulière, généralement une fois par semaine pour deux à trois heures, sur une durée relativement longue allant de deux à trois mois. Ces rencontres sont motivées par l'étude, par un projet culturel ou par le souhait de résoudre un problème ou de développer la vie dans la communauté. La communauté peut se rapporter à une délimitation dans l'espace. Dans ce sens le quartier peut constitué une communauté d'habitants. La communauté peut aussi se rapporter à des valeurs. Dans ce sens, des personnes utilisent leur origine ethnique ou leur orientation idéologique (protection des espèces en voie d'extinction, par exemple) comme identités pour former des communautés.

Comme nous l'avons évoqué, l'étude en groupe se fait avec la facilitation d'un leader. Ce leader est une personne qui n'a pas forcément à être un spécialiste dans le domaine du thème choisi pour l'étude. Le leader a un rôle conforme aux principes des cercles d'étude. Les expériences des participants, qu'elles soient éducatives, professionnelles ou développées dans le cadre des loisirs et durant la vie en général, sont considérées comme formant un savoir personnel qui contribue à l'expérience d'apprentissage des membres du cercle. Tous les participants ont, de ce point de vue, des acquis à valeur égale. Chacun des participants constitue donc une ressource pour l'apprentissage des autres; il est à la fois formateur, et apprenant. L'égalité du statut est ainsi instaurée. Elle entraîne des principes, soutenus à leur tour par une approche démocratique où l'on veille à une équité dans la participation (par exemple, dans le temps de parole de chacun). Le dialogue [Isaacs, 1994; Isaacs, 1999] est à la base des échanges entre les participants pour exprimer points de vue et idées, pour les confronter et éventuellement pour atteindre une décision qui découle des sens donnés aux notions développées en rapport avec des actions qui pourraient être par la suite entreprises.

L'éducation populaire en Suède est fondée sur une «liberté démocratique» [Manent, 1982]. La participation aux cercles d'étude est ainsi la conséquence d'un choix volontaire du participant. Les suédois sont encouragés à exercer leur droit à participer à la vie sociale et à prendre en main leur éducation. Il est intéressant de noter que la vie sociale et l'éducation populaire sont régulièrement couplées. Les cercles d'étude mettent au centre de leur activité le développement d'une culture de dialogue démocratique. Les avis divergents, les conceptions, croyances, coutumes et pensées doivent pouvoir s'exprimer librement dans ces espaces démocratiques. À travers un processus de respect et d'écoute des arguments objectifs, de prise en compte des points de vue des participants, le dialogue est la base d'un apprentissage non

---

119].

seulement axé sur l'objet d'apprentissage du cercle d'étude, mais aussi sur l'éducation au respect d'autrui et de ses idées, ses conceptions et ses différences. Même si ces dernières visées ne sont pas toujours explicitées, les cercles d'étude sont considérés comme «la démocratie en action» [Adult Learning Australia Inc, 2006, p. 13]. C'est dans ce même processus démocratique que les participants aux cercles d'études prennent des décisions quant aux objectifs, au fonctionnement, et aux décisions relatives aux résolutions qui peuvent constituer la finalité du fonctionnement du cercle. Ceci peut être le cas lorsque le cercle vise la résolution de problèmes (sociaux, dans le quartier…) ou l'amélioration des aspects de la vie locale comme les relations dans le travail par exemple. Les membres du cercle d'étude choisissent les finalités de leur cercle, les moyens qu'ils se donnent et planifient les activités.

Généralement, l'activité d'apprentissage dans les cercles d'étude est décrite comme un processus participatif dynamique basé sur l'expérience des participants, le savoir du leader du groupe et sur la qualité des supports d'apprentissage. Ce modèle d'apprentissage se distingue de l'éducation conventionnelle basée sur la transmission, par une absence de hiérarchie et par l'implication de tous les participants. Le leader est un membre du groupe et son rôle est précisément d'encourager et de stimuler l'interaction entre les participants. Par leurs expériences, leur curiosité et leurs questions, les membres du groupe participent à la *pédagogie* et par conséquent, affectent la direction et le résultat des travaux du cercle d'étude.

Avant d'examiner le rôle du leader, regardons de plus près ce que représente l'activité d'apprentissage dans des cercles d'étude en Suède. Aujourd'hui sur les 9,1 millions d'habitants de la Suède, quelques 300 000 cercles d'étude regroupent chaque année de 1,5 à 2 millions de personnes. Certains participent plus d'une fois à un cercle, ce qui porte le nombre de participations aux alentours de deux millions. On trouvera ci-après quelques données statistiques[46] :

- 9 fédérations d'associations d'étude les organisent en 2009.
- 275 600 Cercles ont eu lieu en 2008.
- 1 909 500 participations, dont 58,25 % sont des femmes, en 2008.
- Sept personnes est le nombre moyen de participants par cercle en 2008 (la moyenne est 6,93). En 2007 le nombre moyen de participants est semblable [M = 7.13]. En 2006 et 2005 huit personnes en

46. Sources : Conseil national suédois d'éducation d'adultes [2008; 2009] ; [Gougoulakis & Bogataj, 2007, p. 210].

moyenne participent à un cercle [M = 7.62 et M = 8.02 respectivement].

- 35,51 heures est la durée moyenne d'un cercle en 2008.
- L'estimation du nombre de personnes qui ont participé en 2008 aux cercles d'étude est de 750 000 [2009], soit 8,10 % de la population totale du pays en 2008[47]. Il est estimé que 1,25 millions de personnes ont participé aux cercles d'étude en 2007 [2008], soit 13,61 % de la population. Ces estimations tiennent compte de la participation de nombreuses personnes à plusieurs cercles. Selon Gougoulakis et Bogataj [2007] 27,47 % de la population a participé en 2004 au cercles d'étude.
- 10 % de la population considère que c'est une activité régulière de la vie [Gougoulakis & Bogataj, 2007].
- Pour approximativement 5 % de la population c'est un mode de vie [Gougoulakis & Bogataj, 2007].

Ces variations considérables dans les estimations appellent à la vigilance. Par précaution, ce sont les estimations les plus récentes du Conseil national suédois d'éducation d'adultes [2009] qui devront nous guider dans l'appréciation de l'ampleur du phénomène. Néanmoins, nous remarquons que leurs estimations varient fortement d'une année sur l'autre ; 1,25 millions en 2007, 0,75 millions en 2008, alors que le nombre de cercles d'étude recensés ont été respectivement de 283 500 et de 275 600.

Les graphiques qui suivent en page 61 sont présentés par paires. Deux graphiques présentent l'évolution du nombre des cercles d'étude en Suède de 2003 à 2008 et deux autres l'évolution du nombre de participations aux cercles d'étude en Suède de 2003 à 2008. La raison de cette double présentation est que les données qui ont été publiées par le Conseil national suédois d'éducation d'adultes – seule source disponible – en 2006 et en 2007 ne sont pas les mêmes que celles publiées en 2008 et en 2009. Entre les données publiées antérieurement (données de la période de 2003 à 2006) et celles publiées depuis 2008 (données de la période de 2005 à 2008) il y a un chevauchement concernant les données de 2005 et de 2006. Étonnamment, les données publiées depuis 2008 ne sont pas les mêmes pour ces deux années que celles publiées précédemment. Il est probable qu'il s'agisse d'un réajustement effectué d'après

47. Données sur la population du pays issues de l'agence publique *Statistics Sweden* [http://www.scb.se].

de nouveaux calculs faits sur les données. Nous avons opté ici pour une présentation de toutes ces informations. Notre objectif est de permettre un aperçu de l'évolution du nombre des cercles et de la constance dans la participation des femmes et des hommes. Les pages 62 et 63 présentent les thèmes traités dans les cercles d'études. Ces données sont publiées depuis 2007. Nous possédons donc les seules données publiées, celles concernant les années 2006 à 2008.

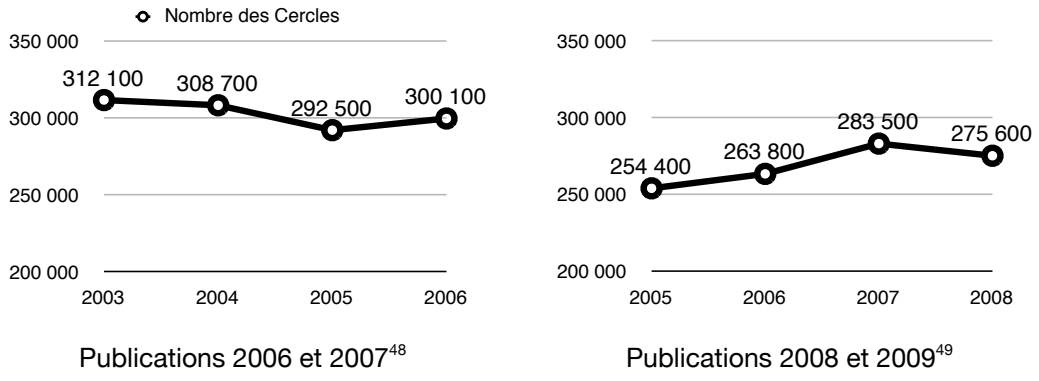


Figure 1 : Évolution du nombre des cercles d'étude en Suède de 2003 à 2008

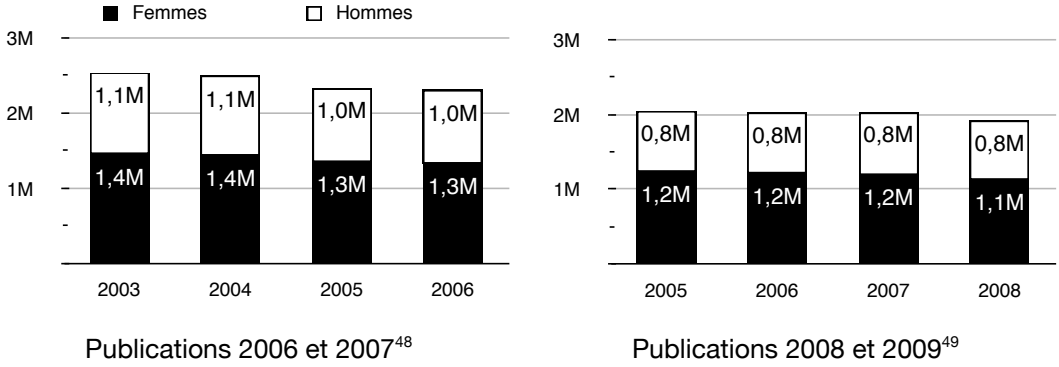


Figure 2 : Évolution du nombre des participations aux cercles d'étude en Suède de 2003 à 2008

48. Conseil national suédois d'éducation d'adultes [2006; 2007].

49. Conseil national suédois d'éducation d'adultes [2008; 2009].

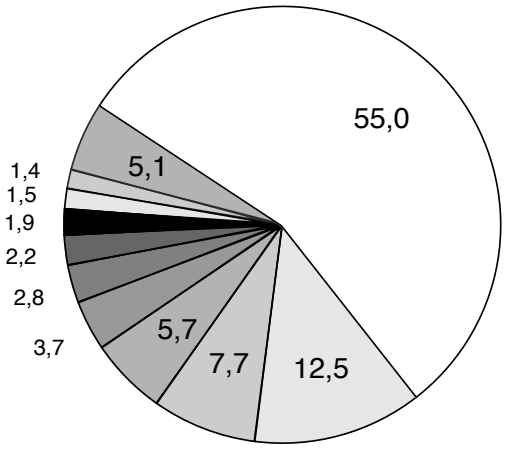


Figure 3 : Thèmes traités dans les cercles d'étude suédois, et parts respectives (%), en 2006[50]

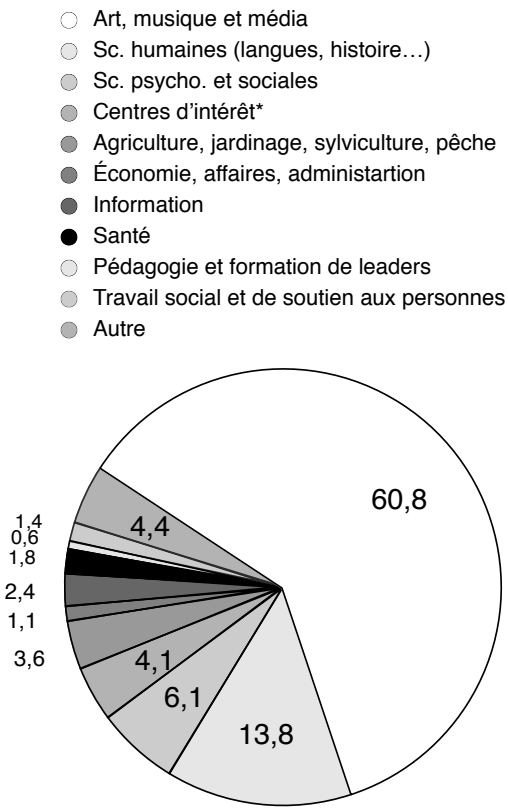


Figure 4 : Thèmes traités dans les cercles d'étude suédois, et parts respectives (%), en 2007[51]

---

50. Conseil national suédois d'éducation d'adultes [2007].

51. Conseil national suédois d'éducation d'adultes [2008].

*Cuisine, tourisme, voyage, santé, sport, consommation etc.

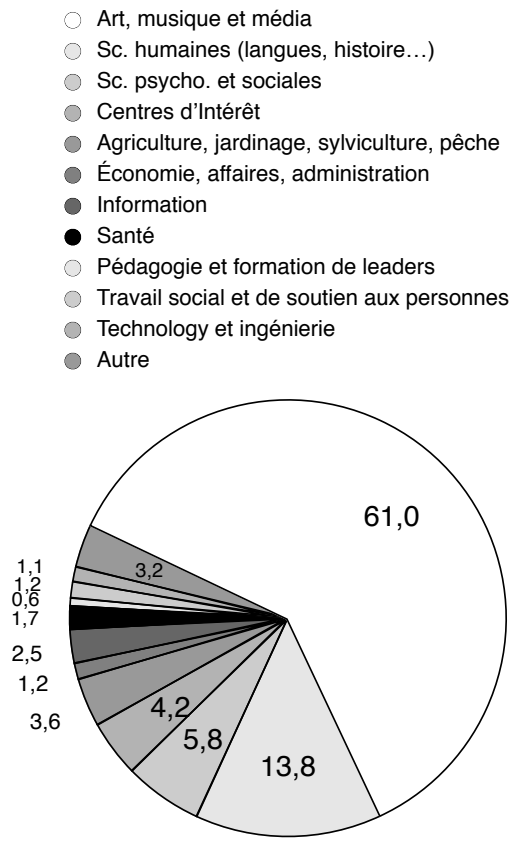


Figure 5 : Thèmes traités dans les cercles d'étude suédois, et parts respectives (%), en 2008[52]

2.3.1 Leaders

Le leader d'un cercle d'étude n'est pas obligatoirement une personne *experte* dans le domaine du groupe. Le leader est parfois proposé par la structure organisatrice du cercle, mais peut-être l'un des membres du groupe à l'initiative d'un cercle d'étude. Les participants peuvent aussi demander à une personne de leur choix d'occuper la fonction. On peut aussi imaginer que la fonction du leader soit occupée par un membre différent du cercle, à tour de rôle. Il faut retenir que le choix ultime reste celui des membres, qui peuvent accepter ou rejeter un leader désigné. Le leader veille au respect des principes démocratiques du cercle d'étude et facilite l'organisation des activités. Cependant, le leader est un membre du cercle et n'a pas à occuper une place plus (ou moins) importante que les autres membres. Il n'y a pas de pré-requis formels pour les leaders, «sauf qu'ils doivent être familiarisés avec la matière du sujet

52. Conseil national suédois d'éducation d'adultes [2009].

et être à l'aise avec les visées de l'éducation populaire.» [Oliver, 1987, p. 28]. Ce faisant, «[les leaders] guident mais ne dirigent pas le cercle.» [Oliver, 1987, p. 29]. Le leader assure que les choix faits, que les approches de résolution de problèmes choisies par les membres, soient clairs. Il organise le programme de l'étude du cercle conformément aux décisions de ses membres. Il suit le progrès du cercle pour faciliter la régulation et l'évaluation de l'apprentissage. Il promeut une ambiance favorable à la coopération entre les membres en s'assurant de la participation de tous dans un climat détendu d'écoute. L'encouragement de la prise d'initiative par les membres s'accompagne de la valorisation des expériences et connaissances passées des participants. Cela signifie que le leader sait quand il est nécessaire de restreindre l'ardeur d'un participant. Enfin, le leader veille à ce que les activités soient variées et continuelles. Cependant, les leaders «réduisent au mieux tout rôle en tant qu'expert ou spécialiste de la matière du sujet.» [Oliver, 1987, p. 30].

Les leaders reçoivent généralement une formation dispensée par l'un des organismes de soutien de cercles d'étude. En Suède, ce sont donc les associations d'étude qui offrent des formations aux leaders. «La formation la plus importante pour les leaders reste, néanmoins, l'interaction avec les participants dans les continuelles dynamiques du cercle d'étude.» [Byström, 1977, p. 97]. Une expérience et une «connaissance du leader des dynamiques de groupe et des aspects sociaux-psychologiques du travail en groupe» [Oliver, 1987, p. 30] s'avèrent d'une plus grande importance que les connaissances du thème de l'œuvre du groupe, selon les répondants d'une étude citée par cet auteur.

La dénomination du leader est souvent remplacée par le nom *facilitateur* dans les écrits plus récents. Cette nouvelle désignation reflète les fonctions du formateur telles qu'elles sont décrites à la lumière du nouveau paradigme pédagogique [Reigeluth, 1999; Albero, 2000; Carré & Jean-Montcler, 2004, pp. 434-436]. Facilitateur, ou facilitatrice, sont aussi les désignations de la fonction que nous adoptons par la suite.

2.3.2 Organisation

L'apprentissage social s'est développé sous la forme de cercles d'étude au cours du XXe siècle pour forger le concept de *folkbildning*. *Folkbildning* est la dénomination suédoise de l'éducation populaire. Cette éducation populaire est libre de l'emprise de l'autorité de l'État et doit être entreprise volontairement; autrement dit, à l'initiative de la personne. Toutefois, les cercles d'étude ne sont pas la seule forme de *folkbildning* en Suède. L'éducation populaire comporte aussi des écoles populaires, *folk high schools* en anglais, plutôt destinées aux adultes. Ces *lycées populaires* ont une existence antérieure aux cercles d'étude. En Suède les premiers ont été fondés en 1868, alors que

les cercles d'étude voient leur apparition au début du XXe siècle.[53] L'origine des écoles populaires se situe au Danemark, où la première école a été fondée en 1844 sur les idées et la philosophie de Nicolai Frederik Severin Grundtvig. Les écoles populaires peuvent même accueillir des personnes de moins de 18 ans si elles sont inscrites dans un lycée d'éducation initiale. Les personnes qui souhaitent suivre une formation générale reconnue par un diplôme de niveau d'études obligatoires de l'éducation initiale, doivent avoir plus de 18 ans où atteindre cet âge durant l'année en cours, pour accéder à l'école populaire. En ce sens, l'école populaire peut remplir la fonction de cours complémentaires pour des lycéens inscrits dans le système d'éducation initiale. Elle peut aussi remplir la fonction d'une école de la *deuxième chance*. Les financements de l'État, qui couvrent la majeure partie du coût de l'éducation populaire, sont conditionnés, pour leur attribution aux écoles populaires, par la mise en œuvre d'un minimum de 15 % du volume d'activité de l'école sur des programmes de formation générale, destinée aux publics qui manquent de formation de niveau primaire et secondaire. Les cercles d'étude ne sont pas soumis à ces règles pour leur financement, ce qui peut se comprendre étant donné que les formations qui se déroulent au sein de ceux-ci ne mènent pas à une reconnaissance par un diplôme. Les cercles d'étude, pour bénéficier d'un financement de l'État, doivent remplir une condition spécifique – avoir un leader autorisé par la branche locale d'une association d'études.

Les associations d'étude sont des structures nationales qui reçoivent et redistribuent les subventions de l'État. Les associations nationales fédèrent des structures locales (départements) et des *bureaux* qui organisent les cercles d'étude dans les communes. Ces structures locales organisent aussi des activités à visée culturelle et d'autres activités éducatives classées dans la catégorie de *folkbildning*. L'organisation des cercles d'étude inclut les fonctions suivantes :

- Affichage et publicité sur les cercles d'étude mis en place.
- Mise à disposition des leaders.
- Mise à disposition d'une salle, des supports d'apprentissage et de supports logistiques (photocopies, par exemple).

53. Source : *The Swedish National Council of Adult Education*, [2003, p. 4]

- Collecte d'information sur les cercles (thèmes d'étude, participants, recueils pour évaluations qualitatives, etc.).
- Formation de leaders.

En Suède les cercles d'étude sont organisés par une dizaine d'associations fédératrices nationales. Le rôle des associations inclut la réception des subventions de l'État et leur redistribution aux départements et bureaux locaux. Ils rendent compte de l'activité des cercles d'étude et les promeuvent. Les associations produisent aussi des supports d'apprentissage destinés aux cercles d'étude (fascicules, livrets, guides). ABF[54], historiquement la première et la plus grande parmi les associations, utilise pour une large part des supports imprimés produits par une maison d'édition nommée Brevskolan. Cette dernière dépend largement pour sa subsistance des activités des cercles d'étude [Oliver, 1987, p. 34].

Les cercles d'étude existent à différents endroits du monde, parfois avec une variation dans l'appellation. On trouve le terme de *Cercle d'Apprentissage*. Les cercles sont utilisés dans différents lieux, comme une pédagogie qui vise l'épanouissement personnel, le renforcement de l'entente sociale, l'éducation aux valeurs démocratiques. Cependant, qu'importe les visées des organisations qui les soutiennent, un dénominateur commun demeure : la volonté de s'engager dans l'activité d'un cercle revient au futur participant et le choix d'apprendre sur un thème donné relève de sa liberté.

Une fois dans le cercle, les participants conservent leur liberté. Qu'il s'agisse du choix des objectifs ou des moyens (des activités, des techniques déployées, des ressources) pour atteindre ces objectifs, ils sont les seuls maîtres de leur vaisseau. Son cargo est le bagage d'expérience de chaque participant, la destinée et la navigation elle-même sont décidées démocratiquement dans un processus de dialogue entre semblables. Ces conditions se trouvent à la base des principes pour la mise en œuvre des cercles et sont en accord avec les caractéristiques de l'apprentissage à l'âge adulte.

54. ABF – l'association éducative des travailleurs, a été créé en 1912.

2.4 Entre éducation populaire et apprentissage adulte, la médiation par l'éducation libre

L'association éducative des travailleurs (ABF) décrit le cercle d'étude comme un atelier pratique de la démocratie, dans sa brochure *La connaissance à portée de main*[55]. Dans la brochure les cercles d'étude sont présentés comme étant depuis longtemps investis dans la lutte pour la démocratie. «Mais la démocratie n'est pas héréditaire. Une démocratie nécessite des gens qui osent ré-analyser les choses et qui ont le courage de questionner les choses qui ne vont pas.»[56] Il est ensuite affirmé que le cercle d'étude, par son format de petits groupes, est rassurant et encourage ce type d'engagement. Le dialogue et l'action sont des constituants importants des cercles d'étude. Ils permettent de comprendre le sens et d'analyser la signification du flux d'information qui est produit dans nos sociétés; processus nécessaire pour transformer l'information en savoir. ABF[f] poursuit et affirme que le dialogue reste sans conteste le meilleur moyen pour créer des associations (d'idées, de personnes), comprendre l'ensemble (les choses dans leur globalité) et pour développer un regard critique. Plus loin dans ce texte, ABF[f] affirme que ce modèle d'apprentissage collectif, où toutes les personnes sont acceptées sans conditions du point de vue des connaissances préalables ou de la réussite de tests d'admission, est aussi idéal pour des organisations qui souhaitent organiser des formations à contenu spécifique. Les participants acquièrent de nouvelles connaissances, savoir-faire et gagnent en compréhension.

Il est intéressant de noter que la description érige le modèle comme la manière idéale pour le maintien et le développement de la démocratie, tout en faisant abstraction des contenus, ou des buts qui peuvent être poursuivis par les apprenants. Le cercle d'étude est un format qui dépasse la modalité pédagogique. Le format est une composante intégrante d'une logique de société, où l'organisation (mouvement syndical, association etc.) favorise le développement des compréhensions partagées, des sens nouveaux également partagés par le groupe, et des idées nouvelles. Ces constructions communes visent *in fine* l'action commune, ou tout au moins une cohésion, résultat d'une compréhension éclairée. On considère que cela favoriserait des choix éclairés de société – comme ceux faits à travers le vote pour les instances de gouvernance.

---

55. *Knowledge within reach (Article number: 2085)*

56. Notre traduction.

Même si ce n'est pas chose avouée, du point du vue des autorités ce modèle devrait permettre d'écarter les risques de contestation ; du moins si on compte sur une participation aux cercles d'étude et à la vie démocratique du pays d'une large proportion de la population. Le lien entre apprentissage et action dans la société civile semble donc implicite. L'autorité centrale, le gouvernement, laisse dans la démocratie suédoise cet *espace* de dialogue. Mieux encore, l'État le favorise par des subventions qui permettent une expression libre et volontaire des citoyens, qu'importe les objectifs des participants, les objets d'études ou les méthodes que les participants choisissent pour conduire leur apprentissage. La liberté de l'éducation des adultes est pourtant un *espace* – entre les peuples et l'autorité – qui fonctionne comme une zone de médiation entre la gouvernance individuelle et la gouvernance collective. Cette dernière ne peut s'accommoder parfaitement aux particularités individuelles, mais grâce au dialogue, au partage dans l'espace des cercles, l'expression individuelle peut trouver l'écoute et favoriser une re-conceptualisation qui s'accommode de visions multiples des réalités. L'action individuelle (gouvernée par soi) a, grâce au cercle d'étude, un espace collectif de médiation avec l'action des instances de la gouvernance. Plutôt que de focaliser sur des forces opposées – ouvriers contre patronat, citoyens contre autorités – la démocratie suédoise est caractérisée par une atténuation de forces au profit, non d'un compromis, mais d'une *solution* construite en commun. Les propositions et *solutions*, puisque co-construites dans l'espace du dialogue, devront trouver leur écho et se voir répercutées dans les travaux et actions publics et dans les droits des citoyens. Ce faisant, pour que la cohésion sociale se trouve favorisée, la construction de sens commun doit inclure un nombre important de citoyens. Autrement dit, les cercles d'étude doivent intéresser une part importante de la population. Pour ce qui concerne la répercussion des travaux dans les cercles d'étude sur les droits des citoyens, il faut que parmi les participants aux cercles d'étude figurent également les représentants élus. Les cercles d'étude aux États Unis d'Amérique (USA) et en Australie qui mobilisent l'ensemble des citoyens (élus et représentants publics inclus), sont qualifiés des cercles *community-wide*[57]. Le fait d'encourager la mise en place de cercles qui sont *community-wide* vise à renforcer le lien que nous avons évoqué au début de cette section. Ces cercles favoriseraient la prise en compte des résultats des travaux du cercle par les instances de la gouvernance collective. Nous examinerons l'appropriation des cercles d'étude dans divers pays dans le chapitre suivant, ainsi que les recommandations qui permettent de renforcer le lien entre les travaux des cercles d'étude dans la communauté et la répercussion des propositions sous forme de décisions par les instances législatives.

---

57. Signifiant en anglais : qui recouvrent l'ensemble de la communauté.

2.5 L'appropriation des cercles d'étude dans le monde, un concept réactualisé

Les cercles d'étude sont présents aux États Unis d'Amérique au début du XXe siècle. Ils sont présents dans les maisons pionnières, usines et bibliothèques, comme un moyen pratique et peu formel pour la formation d'adultes et le changement social. Le modèle a été importé en Suède et s'est répandu dans les pays nordiques, où il a perduré. Mis à part les pays nordiques, d'autres pays européens ont adopté les cercles d'étude plus récemment. La Slovénie a adopté le modèle en 1991 (année de son indépendance) pour contribuer à la démocratisation de la société et pour développer la formation des adultes, essentiellement dans les zones rurales. En Slovénie la tendance est à l'accroissement de la participation aux cercles d'étude [Gougoulakis & Bogataj, 2007, p. 213]. Les conclusions de Bogataj dans ses études de 2005 et 2006 confirment le rôle des cercles d'étude dans la création et le maintien d'un capital social. Les trois dimensions du capital social – réseaux, culture, et engagement civique – ont été constatées dans le suivi à long-terme des cercles d'étude slovènes [Gougoulakis & Bogataj, 2007, p. 217]. Les défis que les cercles d'étude relèvent en Slovénie diffèrent par le contexte spécifique de ce pays de ceux de la Suède. La population, dont le niveau d'études secondaires est relativement faible et où le niveau de lettrisme fonctionnel est bas, doit de plus faire face à un changement paradigmatique. Ce changement, d'une forme de passivité dans l'apprentissage pour aller vers un apprentissage actif, nécessite certainement un temps qui se traduit par la durée requise pour un changement culturel. Les auteurs notent qu' « à mesure que les cercles d'étude intègrent des initiatives individuelles et de groupe par l'établissement du *commun*, incluant la responsabilité personnelle, nous voyons leur rôle particulier pour surmonter l'absence des corps intermédiaires dans la société post-moderne. Ceci est l'arène pour la construction du capital social. » [Gougoulakis & Bogataj, 2007, p. 217][58]. Il en ressort que les cercles d'étude remplissent un rôle important dans la construction d'une société démocratique dont le capital social constitue le ciment. Mais, qu'en est-il de la reconnaissance des compétences développées par les individus ? Dans les cercles d'étude slovènes, « le savoir acquis n'est ni officiellement reconnu ni validé » [Cvetek, 2005, p. 264][59].

En Norvège, autre pays européen où les cercles d'étude forment une part importante des activités d'éducation populaire, on fait état d'un rapport d'évaluation qui

58. Italiques dans le texte.

59. Notre traduction.

précise que « la multitude des contextes d'apprentissage dans la société civile a empêché une approche cohérente de la validation des compétences » [Ure, 2005, p. 206]. En Suède non plus, il semblerait qu'aucune attestation de formation ne soit délivrée, de même qu'aucun moyen permettant la reconnaissance des acquis ne soit actuellement prévu expressément. Le ministère de l'éducation, dans sa communication de 2003, ne suggère pas un cadre légal pour soutenir et réglementer la validation des acquis de l'apprentissage non-formel et informel [Nikitas, 2005, p. 281] malgré l'existence d'une stratégie nationale de validation des acquis de l'apprentissage tout au long de la vie [Otero, McCoshan, & Kerstin, 2005, p. 21][60]. En Italie, des cercles d'étude sont organisés depuis quelques années avec le soutien de la Province de Gènes. Cette expérience ne fait cependant pas partie d'une stratégie nationale.

En Amérique du nord; les cercles d'étude suédois ont inspiré des initiatives au Canada et aux USA. C'est aux USA que le recours à ce modèle se répand durant la décennie 1980-90, avec l'appui initial de la fondation Kettering[61] (fondée en 1927), et celle de la fondation J. Aicher (fondée en 1982). Ce dernier a créé le Centre Ressources des Cercles d'Étude (SCRC[62]) en 1989. Cette ré-appropriation des cercles d'étude aux USA est enracinée dans les débats citoyens, qu'on appelle *forums*, où les organisateurs se préoccupaient d'une mobilisation des citoyens (et des lycéens) dans un processus de réflexion et d'élaboration de politiques, en «croyant que des citoyens informés peuvent affecter la manière dont le public considère et agit sur des thématiques touchant à nos vies et à nos communautés.» [Oliver, 1987, p. 107]. En 1985 des cercles d'étude font leur réapparition comme outil en amont de ces forums (NIF[63]) organisés par l'association des politiques nationales (DPA[64]) à Dayton, dans l'Ohio. Peu après, en 1986, les cercles d'étude sont adoptés cette fois-ci, dans un projet pilote du syndicat international des maçons et artisans associés (IU-BAC[65]). Initialement les NIF[g] avaient un taux de participation bien plus bas que celui attendu par les organisateurs de ces forums citoyens. L'emploi des cercles d'étude a été introduit pour intéresser et *rendre* actifs les citoyens. Dans les forums, comparée aux mouvements suédois, l'approche présentait quelques différences avec la manière de mobiliser les

---

60. Notre traduction.

61. < http://www.kettering.org > (consulté le 24/07/2007).

62. *Study Circles Resource Center* < http://www.everyday-democracy.org/ > (consulté le 24/07/2009). Renommé *Everyday Democracy* depuis le premier février 2008.

63. *National Issues Forums*.

64. *Domestic Policy Association*.

65. *International Union of Bricklayers and Allied Craftsmen*.

citoyens. Les NIF[g] étaient des forums dont les thèmes étaient proposés et votés par les participants ayant recours aux ballottages annuels. Selon Oliver [1987, p. 111], les associations d'étude suédoises, sauf quelques exceptions, affichaient dans leurs supports la spécificité de l'orientation politique sous-jacente à leur mouvement. Dans les NIF[g], les résultats annuels de ces forums étaient communiqués aux représentants politiques locaux et nationaux. Ce *retour* aux autorités ne faisait pas partie des pratiques suédoises. Cependant, la participation aux forums était faible. Leonard Oliver qui avait échangé avec des responsables suédois sur les forums du DPA[h], rapporte que ces derniers questionnaient l'absence d'une centration plus grande sur les participants. Les forums auraient été davantage bénéfiques s'ils avaient été basés sur des propositions venant des citoyens. Deux points intéressants ressortent des échanges de l'époque entre les organisateurs américains et les responsables suédois. Les Américains sont inspirés par les cercles d'étude pour impulser un mouvement centré et porté par les citoyens, davantage conforme avec son but. Les Suédois découvrent la manière de *faire remonter* aux autorités des suggestions issues des débats dans les forums. L'inspiration et l'appropriation du modèle suédois par la mise en place des premiers cercles d'étude contemporains aux USA dans le contexte des débats citoyens du DPA[h], a laissé sa marque sur les cercles d'étude organisés aux USA dans les deux décennies qui suivent. C'est ce qui explique les thématiques des cercles d'étude organisés avec l'appui du SCRS[i]. Les thématiques sont moins liées à l'apprentissage des connaissances descriptives et des techniques telles qu'on les trouve dans les cercles d'étude contemporains en Suède. Les thématiques des cercles d'étude aux USA traitent des questions de l'ordre des conditions sociales et l'adéquation entre la société et les individus : racisme, immigration, éducation, pauvreté etc.

Des nombreux cercles d'étude sont organisés à travers les USA. Les informations données par *Everyday Democracy* sur leur site Web indiquent 145 programmes (*community-wide programs*) à la fin du mois de mai 2007 et un total de 464 programmes de cercles d'étude en cours ou passés, dans 45 États. Les thématiques principales traitées dans ces cercles sont (dans un ordre d'activité décroissant) : le racisme (thème majoritaire), l'éducation, la pauvreté, les quartiers, la réussite scolaire, la diversité, l'immigration, les rapports de la police avec la communauté, croissance et développement, les jeunes. Il est intéressant de noter que certains des guides publiés par le SCRC[i], destinés aux cercles d'étude, sont en espagnol. Ceux disponibles en espagnol sont sur les thèmes : racisme, violence, éducation, pauvreté, réussite scolaire, croissance et développement, et diversité.[66]

---

66. Source : *Everyday Democracy* < http://www.everyday-democracy.org//en/Page.FactSheet.aspx > (consulté le 14/11/2008).

Les cercles d'étude aux USA sont donc davantage préoccupés par les rapports entre personnes et, entre les institutions et les personnes dans la communauté. Cette préoccupation vise à inclure des personnes et des populations qui risquent autrement de se trouver marginalisées ou qui le sont déjà. Le risque de marginalisation peut être dû à l'échec dans les études scolaires ou dû aux origines ethniques, par exemple. Les deux, bien entendu, peuvent s'associer pour produire chacun de ces phénomènes. Les cercles d'étude aux USA ont, semble t-il, davantage le souhait de contribuer à une société de compréhension mutuelle et de développer un regard éclairé sur les préoccupations sociales du moment. L'intention est éminemment politique, il s'agit de fertiliser le terrain d'une vision critique des événements et de la réalité et à terme d'influer sur les choix de la société. La différence avec la Suède n'est pas tant dans l'intentionnalité. Au contraire de la Suède, où les cercles d'étude font partie de la culture d'apprentissage du pays, les cercles d'étude aux USA sont le véhicule d'un mouvement antiraciste, solidaire qui œuvre à rendre la société plus juste. En Suède l'importance du soutien par le gouvernement, l'ampleur des activités d'apprentissage et enfin l'ancrage culturel ont produit une banalisation du modèle. De nos jours, les cercles d'étude ne sont pas autant au service des mouvements de changement social. Il sont banalisés et sont peut-être perçus comme faisant partie d'un dispositif de formation qui propose des apprentissages de toute sorte. Les cercles suédois ne sont pas centrés autant que ceux d'Amérique du Nord sur les questions des rapports dans la communauté large. Ils recouvrent des formations aux langues, aux techniques diverses et aux matières qui sont moins ancrées dans des contextes sociaux spécifiques.

Le but d'une action dans la communauté large[67] (*community-wide action*) est prépondérant dans les cercles d'étude aux USA. L'une des préoccupations principales de ces actions est de combattre les discriminations d'ordre ethnique. D'autres pédagogues ont été inspirés par l'idée du cercle démocratique pour apprendre. Les Cercles d'Apprentissage proposés comme moyens pour créer les conditions pour le développement professionnel [Collay *et al.*, 1998] sont une ré-appropriation du modèle pour un co-apprentissage autogéré. Le groupe est généralement composé de trois à huit personnes qui visent à faire progresser leur pratique professionnelle.

L'appellation *Cercles d'Apprentissage* est aussi la dénomination qui a été choisie pour désigner les cercles d'étude en Australie. Ces cercles d'apprentissage ont été utilisés dans le projet national de réconciliation aborigène, sous l'égide du conseil de ré-

67. La communauté dans un sens large est celle qui comprend les habitants, les employés dans la commune, les élus etc.

conciliation aborigène (CAR[68]). CAR a été mis en place pour accompagner un processus de réconciliation qui a duré 10 ans, suite à la loi votée par le parlement en 1991. Le kit qui a été produit pour accompagner l'initiative, a été distribué à travers l'Australie à plus de deux milles centres religieux, syndicats, organisations locales (associations) et groupes de personnes intéressées. Ces kits étaient destinés aux participants pour entreprendre un apprentissage basé sur le dialogue, pour traiter les thèmes suivants: cultures indigènes, histoires, sujets d'actualité, désavantages socio-économiques, et réconciliation. [Gunstone, 2005, p. 2]. Des centaines de groupes se sont mis en place dans le cadre de ce programme à travers l'Australie de 1993 à 2000. Des supports, produits avec le soutien du gouvernement[69] pour accompagner la mise en œuvre des cercles, révèlent le caractère structuré et clairement formalisé de la méthode d'accompagnement à la mise en place des cercles. Mises à part les questions de citoyenneté, des cercles d'apprentissage ont été organisés pour impulser une prise de conscience et un apprentissage suivi d'actions par les habitants ruraux au sujet de l'environnement. Ces programmes ont mobilisé les habitants des zones rurales ayant des activités d'agriculture et d'élevage pour traiter des sujets comme l'entretien des espaces naturels et la protection des rivières. Dans le manuel des ressources de cercles d'apprentissage à l'usage des facilitateurs et apprenants[70], il est affirmé que les groupes de discussions, et les cercles d'apprentissage plus spécifiquement, sont «particulièrement utiles pour traiter des sujets sociaux et politiques difficiles, et renforcer les compétences nécessaires à la participation dans la communauté» [Adult Learning Australia Inc, 2006, p. 3 sec. 1].

L'histoire de l'utilisation de l'approche en Australie, retrace les origines de la pratique actuelle au XIXe siècle dans les écoles d'art et instituts littéraires qui portaient parfois le nom de *Mecanics' Institutes*. «Ces écoles ou institutions étaient des endroits où ceux, principalement des hommes de la classe ouvrière, pouvaient aller écouter des exposés d'intérêt pratique […], accéder à une bibliothèque de livres, et ainsi s'améliorer.» [Portail culturel du gouvernement de l'Australie, 2007][71] Le corps de l'éducation de l'armée[72] s'en est servi après la deuxième guerre mondiale. Dans les

68. *Council for Aboriginal Reconciliation.*

69. *Department of Education, Science and Training.*

70. *Learning Circles Resource Manual for Facilitators and Learners.*

71. Notre traduction.

72. *Army Education Corps.*

années 1980, les églises et les syndicats développent des programmes sur l'aide d'outre-mer et sur l'économie [Shires & Crawford, 1999, p. 3].

2.6 Une pratique à nuancer

L'étude de Brattset [1982] nous laisse voir que le degré de liberté des personnes pour choisir le thème du cercle est réduit dans les cercles d'étude norvégiens. L'initiative de mettre en place les cercles revient aux organisations ; et même si généralement les décisions sont prises dans la communauté locale, les membres ont peu d'influence sur l'offre des cercles [Brattset, 1982, p. 24]. Par ailleurs, il faut distinguer entre le choix du thème et le choix des contenus et des méthodes, une fois le cercle constitué. Le choix du thème est déterminé avant le démarrage du cercle alors que les contenus et méthodes qui structurent le parcours d'apprentissage à l'intérieur du thème de l'étude sont en général choisis après son démarrage. Dans la majorité des cas, les cercles d'étude sont proposés par l'organisation qui les soutient. Cela n'empêche pas à un groupe de quelques personnes de proposer un thème d'étude à une organisation d'appui (associations d'étude en Suède, centre de promotion et de soutien aux cercles, organisme support aux cercles).

Le degré d'autodirection dans les cercles d'étude est vraisemblablement influencé par la motivation des participants ; elle-même déterminée en amont par la perception du degré d'influence que chacun a sur ses possibles choix. Examinons les conditions qui influent sur l'autodirection des participants une fois le cercle d'étude constitué.

La brochure d'ABF[f] *La Connaissance à portée de main*[73], précise que le contenu et les méthodes dans le cercle sont décidés par les participants eux-mêmes, conformément à leurs souhaits et leur motivation. Dans un autre dépliant d'ABF[f], il est écrit que personne à part les participants ne peut décider du contenu et de la manière d'apprendre dans un cercle d'étude. Les résultats de la recherche de Byström [1977] nous renseignent sur le glissement dans le fonctionnement vers celui de *la classe d'école* où les choix sont faits principalement par les leaders. La liberté des participants dans leur choix des supports, dans la direction de leurs études, et dans le choix du leader du cercle, devrait être indiquée plus clairement par l'État suédois en vue de l'attribution des subventions [Byström, 1977, p. 95]. Cette remarque dans les conclusions de l'étude de Byström, est justifiée par une absence au moment de l'étude, de clarté dans les indications pour l'obtention de subventions pour la mise en œuvre des cercles. Se-

73. *Knowledge within reach (Article number: 2085).*

lon ce dernier, cette absence de clarté ne favorise pas le choix par les participants. On peut se demander si la liberté des participants, sur leur choix des thèmes d'étude évoqués précédemment, sur les contenus et les méthodes, a été mieux soutenue dans les décennies suivantes. L'existence maigre et parsemée des recherches sur les cercles d'étude en Europe, ne nous permet pas de répondre à cette question.

L'étude de Brattset en Norvège [1982][74] révèle que la relation entre le thème de l'étude et la manière dont le recrutement des participants s'est opéré, est ce qui affecte principalement la pratique de planification des activités du cercle. Selon les contextes des cercles, la planification de la formation fait l'objet du choix des organisations, ou des leaders et des membres. Les organisateurs sont plus influents dans la planification de la formation dans les cercles dits *internes*[75] et sur des thèmes plus théoriques. L'inverse est vrai pour les cercles *externes* aux organisations et sur des thèmes *pratiques*. Pour les leaders, le degré de planification est proportionnellement inversé au degré de planification par les organisateurs. Les membres des cercles d'étude participent davantage à la planification des cercles d'étude *internes*, mais toujours dans une proportion moindre que les organisateurs et les leaders. En outre, les membres prennent davantage de décisions pratiques et choisissent davantage les méthodes dans les cercles *internes*. Dans tous les cas de figure, les organisateurs des cercles ont plus d'influence sur le but et le contenu de l'étude du cercle, surtout dans le cas des cercles *internes*, alors que les membres et les leaders prennent une part plus importante dans le choix des méthodes. L'influence prépondérante des organisateurs sur les buts et contenus, surtout dans les cercles *internes*, est interprétée comme étant la conséquence des visées qui sous-tendent ces initiatives organisationnelles. Le but et le contenu de l'étude sont généralement déterminés par les organisations à l'avance, c'est-à-dire avant le démarrage du cercle. L'influence des membres est limitée aux choix des méthodes décidées généralement lors de la première session du cercle. Ces pratiques correspondent aux indications dans la loi appliquée à l'éducation des adultes[76] en vigueur en Norvège lors de l'étude. Dans cette loi, il est spécifié que l'offre des cercles doit se faire par les responsables élus des organisations. Les membres, doivent avoir un degré d'influence

---

74. Recherche menée dans 51 cercles d'étude, mis en place par 10 organisations couvrant l'ensemble du territoire norvégien et sur un large étendu de thèmes, auprès de 304 membres, 51 leaders et 51 organisateurs locaux de cercles. La collecte des information a eu lieu en 1978 via questionnaires et interviews.

75. Signifiant ; dont les participants sont recrutés parmi les membres de l'organisation ou du mouvement. Ces cercles sont distingués dans l'étude de ceux dont le *grand public* à été la cible du recrutement. Ces derniers sont nommés par l'auteur, cercles externes.

76. *Adult Education Act (1976).*

raisonnable sur les décisions de conduite de l'apprentissage lui même. [Brattset, 1982, pp. 26-27].

En ce qui concerne les méthode d'apprentissage dans les cercles, l'étude de Brattset [1982] nous révèle que la tendance est bien celle d'un choix de méthodes exercé par les membres et le leader. Cette tendance est plus marquée dans les cercles dits *théoriques* et organisés en interne dans les organisations. On observe une tendance à combiner relativement peu de méthodes pour l'étude. Lorsque les membres sont interrogés quant à la fréquence d'invitation à choisir les méthodes, 60 % affirment que cela a été le cas de temps en temps, rarement ou jamais. Brattset note que ceci présente un décalage avec la loi de l'éducation des adultes. Aussi bien à l'égard de la planification des activités qu'à l'égard des méthodes, les cercles d'étude norvégiens qui ont fait l'objet de l'étude montrent un décalage avec le cercle d'étude idéal. Ce décalage existe sur le plan des attentes des participants et dans la pratique du terrain. [Brattset, 1982, pp. 29, 34]. Le décalage constaté en Norvège, corrobore les constats de Byström [1977] dans ses rapports 15 et 15B, intitulé *Tous les cercles d'étude ne sont pas des cercles d'étude*. Ses rapports ont été réalisés dans le cadre d'un programme de recherche financé par le Conseil national suédois de l'éducation. Le glissement vers une situation de *classe d'école*, où « le participant assume un rôle réceptif d'étudiant et où le leader assume le rôle autoritaire de l'enseignant » [Byström, 1977, p. 93][77], pose un problème lorsque il se produit de façon non intentionnelle. « Ce type de cercle n'est clairement pas en accord avec les principes de base du cercle d'étude qui affirment le libre choix dans les études ». [Byström, 1977, p. 94]. Le mode *classe* n'est pas forcément inapproprié dans des contextes spécifiques, mais de « telles études devraient peut-être porter une appellation autre que "cercles d'étude" » [Byström, 1977, p. 94].

L'autodirection peut être considérée du point de vue des conditions environnementales qui influencent le degré de direction que l'apprenant perçoit comme possible dans une situation d'apprentissage. Autrement dit, l'apprenant agit à la mesure de sa perception de l'efficacité que son action peut avoir dans les conditions qui se présentent. La capacité de s'autodiriger est donc en rapport avec le degré d'efficacité que l'on pense avoir, le degré perçu d'auto-efficacité. « La théorie sociocognitiviste […] élaborée par A. Bandura et ses collaborateurs à partir de 1977 reconnaît la puissance des effets du renforcement sur le comportement […]. De ce point de vue, la personne est un sujet qui traite activement l'information qui lui parvient et produit des attentes à l'égard des autres et des choses » [Carré, 2003, p. 71]. Ces conditions externes de l'autodirection, influent sur la perception de l'apprenant et conséquem-

77. Notre traduction.

ment sur l'action qu'il entreprend. L'autodétermination des membres des cercles d'étude est dépendante de la perception qu'ils ont de l'efficacité de leurs actes à produire les effets attendus. Dans la mesure où les cognitions personnelles de l'environnement déterminent l'action que la personne va entreprendre, nous pouvons réaffirmer l'importance de communiquer aux membres des cercles d'étude leur liberté du choix du thème à étudier, du choix du contenu spécifique (le programme de l'étude) et du choix des moyens (techniques d'apprentissage et supports).

2.7 Les principes pour guider l'action

L'éducation populaire d'adultes en Suède considère qu'elle doit être libre et volontaire. Elle doit être libre de l'emprise d'une gouvernance externe à elle. Elle doit être volontaire de la part de ces participants qui choisissent de se former et choisissent le thème de leur apprentissage. La gouvernance par soi renvoie au niveau de l'apprentissage lui même, au choix par les participants des objectifs et des modalités pour atteindre leur but.

Les personnes se réunissent dans les cercles pour :

- Apprendre ensemble.
- Renforcer leurs opportunités.
- Influencer leur propre situation de vie.
- Essayer d'impacter des changements dans la société.

[Gougoulakis & Bogataj, 2007, p. 207]

Les participants sont libres de choisir l'organisation pédagogique interne à leur cercle. La liberté d'organiser les études : planifier un parcours, choisir une ou plusieurs méthodes, déterminer les supports (matériaux et ressources), planifier les rencontres, permet une variété des pratiques qui n'a d'égal à sa richesse que l'infinité des combinaisons de personnes, ressources et contextes possibles. Cela signifie que la *manière de faire* dans les cercles peut s'approcher ou s'éloigner des principes avancés. Les recherches mentionnées dans le chapitre précédent illustrent l'écart des principes qui se produit pour diverses raisons dans la pratique des cercles d'étude.

Selon ABF[f], huit principes guident les cercles d'étude.

2.7.1 Les huit principes des cercles d'étude

1. Égalité et démocratie

L'égalité du statut de tous les membres dans le groupe inclut celle du facilitateur. Tous sont à la fois formateurs et apprenants. Cette approche démocratique de l'activité établit le dialogue comme le moyen de converser, c'est-à-dire d'échanger points de vue et informations d'une manière détendue.

2. Libération des potentialités

Partant de l'expérience et des savoirs des membres, le travail dans le cercle d'étude doit permettre l'expression des atouts et ressources de chacun. Ce faisant, ce travail est fortement ancré dans la société.

3. Coopération et fraternité

Il s'agit de travailler ensemble sur des objectifs communs et de s'entraider dans un esprit d'ouverture en permettant à chacun de valoriser ses acquis antérieurs, et au groupe d'atteindre des compréhensions et solutions partagées. La connaissance de soi et des expériences des autres, forment des atouts pour l'apprentissage. Toute idée de compétition ou de promotion individuelle, à l'intérieur comme à l'extérieur du cercle d'étude est bannie. Les personnes qui participent aux cercles d'étude sont des compagnons de route qui partagent les progrès comme les entraves dans leur cheminement commun. Le rôle social des cercles d'étude, de même que le côté humain et agréable des relations ne sont jamais assez soulignés.

4. Liberté et autodétermination

Les objectifs du cercle d'étude doivent répondre aux besoins et aux souhaits de ses membres. Eux seuls peuvent déterminer les objectifs et les moyens de les atteindre. Aucune institution ou organisation peut s'imposer à eux ou déterminer à leur place les objectifs. C'est ce qui fait leur différence fondamentale avec les cercles de qualité ou autres cercles instaurés dans les organisations pour améliorer la productivité. Cette liberté qui va de pair avec la responsabilité ne signifie pas que l'activité échappe au cadre de l'organisation qui la supporte. Les objectifs du cercle d'étude doivent toujours être en accord avec les valeurs et buts de l'organisation.

5. Continuité et planification

Il n'y a pas de limite minimale ou maximale au nombre de réunions que le cercle d'étude se fixe; néanmoins, ABF[f] considère qu'au moins cinq rencontres sont requises pour que la conversation s'instaure de manière à éviter la partialité, l'auto-suffisance et la survalorisation d'un point de vue. De plus, l'activité d'apprentissage doit être organisée et planifiée par ses membres comme une sorte de parcours, afin de s'assurer que les objectifs seront bien atteints et d'éviter de se perdre dans de nouvelles voies ou des bavardages en cours de route. Le parcours initial peut, et généralement est, revu en cours de progression pour accommoder des conditions changeantes ou; par exemple, des objectifs qui s'avèrent hors atteinte. C'est précisément par la mise en avant de la nécessité d'une planification que le cercle d'étude se distingue des groupes de discussion dans lesquels l'apprentissage se déroule d'une manière non-méthodique. La continuité renvoie aussi à la stimulation ou au maintient d'un intérêt à élargir ses connaissances dans des études futures dans le même domaine ou dans de nouveaux.

6. Participation active

La pierre angulaire de l'apprentissage dans le cercle d'étude est la participation active de ses membres. Blid [cité dans Oliver, 1987, p. 24] note que la participation active est aussi la pierre angulaire de «la démocratie, ce qui est bien plus important». L'apprentissage est d'autant plus bénéfique lorsque les apprenants sont actifs. Les membres ont besoin de prendre position pour exercer leur responsabilité conjointe. Pour assurer une participation satisfaisante des membres et un fonctionnement démocratique, l'expérience enseigne que le groupe doit comporter au minimum cinq membres et au maximum de 15 à 20. Si le groupe est trop petit, on risque de perdre en richesse de points de vue et de limiter les atouts de la multiplication des ressources qui représentent les personnes. Dans l'autre sens, si le groupe est trop important, les opportunités individuelles de participer activement sont réduites.

7. Supports pédagogiques imprimés

L'activité du cercle d'étude s'appuie sur des supports pédagogiques imprimés, des plus simples aux plus élaborés, qui doivent couvrir tout le parcours prévu et, mis ensemble, en structurer le déroulement. Les supports les plus simples peuvent être une collection d'articles découpés dans des journaux; les plus élaborés, des écrits scientifiques. Qu'importent les ressources matérielles utilisées, ce sont les membres du cercle d'étude qui complètent ces ressources en apportant leurs expériences. Les ré-

flexions et conversations des participants à partir des ressources apportées, permettent à chacun d'élaborer une compréhension plus approfondie du contenu de l'objet de l'étude. Elles permettent au groupe, somme toute, de construire un sens commun. Les documents (imprimés, sonores, audiovisuels etc.) servent de supports, stimulant la comparaison des expériences et points de vue, puis d'en développer de nouveaux.

8. Changement et action

Apprendre en vue d'agir et de produire un changement est un principe essentiel qui conditionne le succès des cercles d'étude. C'est ce qui donne le sens à l'apprentissage et le rend profitable, tant pour les individus qui composent le groupe que pour les organisations et plus généralement la société. Le lien qui est fait ainsi entre l'apprentissage individuel et son ancrage dans la réalité commune s'appuie sur l'aspiration au changement.

Parmi ces principes, le huitième concerne une visée de changement social. Celui-ci répond à l'engagement social qui est visé par l'association d'étude qui considère le cercle d'étude comme un outil au service de son mouvement. Le mouvement comporte sa vision propre du progrès social. Cette vision du mouvement est identifiable en Suède. Ainsi, les personnes ont parfois le choix parmi plusieurs cercles d'études qui adressent le même thème d'étude, mais qui sont organisés par des associations d'étude différentes. Le choix de participer à un cercle peut alors se faire selon l'orientation du mouvement que l'association d'étude représente. Il semblerait que cette *tradition* d'engagement pour un changement social est curieusement plus visible dans les cercles d'étude au Canada, aux USA et en Australie qu'en Suède ou en Norvège. Ceci peut s'expliquer par la relative petite échelle du nombre des cercles dans les pays où l'introduction du modèle est plus récente. Dans ces pays, les organisateurs œuvrent spécifiquement pour rééquilibrer des tensions sociales ; et parfois pour un rééquilibre entre l'activité humaine et la nature, comme dans l'exemple des cercles d'étude sur des thèmes environnementaux en Australie. Dans les pays nordiques, les cercles d'étude sont devenus l'une de principales formes de la formation d'adultes. Le caractère d'engagement dans un changement social n'est peut-être plus autant un trait d'identité des cercles d'étude dans ces pays. Oliver [1987] mentionne les principes pédagogiques pour les cercles d'étude selon Henry Blid [Oliver, 1987, pp. 22-24]. On trouve les mêmes principes que ceux énoncés par ABF[f], moins le huitième concernant l'engagement dans l'action au delà de la vie du cercle. Ce huitième principe est celui censé contribuer à la motivation du participant. La motivation de l'apprenant adulte est tributaire de sa perception de l'utilité qu'auront les nouvelles

connaissances pour ses intérêts personnels, parfois en lien avec des perspectives professionnelles. Une seconde présupposition relative à l'apprenant adulte est que sa perception de sa fonction sociale est plus aiguë. Cette capacité de se situer vis-à-vis de la société et éventuellement de jauger la valeur de son action à l'intérieur de celle-ci, sont des capacités de projection attribuées aux adultes. L'engagement personnel est choyée par les mouvements que nous avons évoqués, dans l'idée que la démocratie requiert la participation des citoyens. Que ce soit en rapport avec les projets personnels des participants qui sont de l'ordre du développement des connaissances et compétences, ou de l'ordre d'un projet plus vaste qui concerne la société, l'apprenant adulte se situe dans une trajectoire de vie. Sa perspective sur son passé, son présent et son devenir implique une projection au-delà de la durée de l'action d'apprentissage du moment. C'est pour cela que nous avons choisi de présenter la version comportant ce huitième principe, appelé *changement et action*.

2.8 Les supports d'apprentissage, le facilitateur et la co-formation

Les supports imprimés évoqués dans le septième principe des cercles d'étude sont vraisemblablement l'héritage de l'époque de la première apparition de ceux-ci. D'autres média ont vu le jour et se sont répandus. Les journaux, la radio et la télévision ont progressivement occupé une place centrale dans la vie de tous les jours et ont été dans une certaine mesure intégrés dans la pratique des cercles d'étude. L'entreprise suédoise d'émissions éducatives[78] (UR) est un organisme a but non lucratif qui remplit une fonction de service public en produisant des programmes pour des émissions de radio et de télévision. Une utilisation du Web est faite pour accéder aux informations sur les programmes et pour accéder à d'autres services en ligne comme le prêt ou l'achat des productions. Les 4 000 productions télévisuelles et 4 000 productions radiophoniques peuvent être empruntées dans les médiathèques du pays. Une partie de la production est destinée à l'apprentissage des adultes. Des livrets et autres supports complémentaires (comme des sites Web) sont produit également par UR. Ensemble ces supports peuvent former des packages complets pour l'apprentissage. Par ailleurs, l'éducation populaire (*lycées populaires* et associations d'étude), s'est dotée en Suède d'une plate-forme électronique qui peut être utilisée librement pour informer, stocker et partager des ressources, et échanger via les forums et le courrier électronique. folkbildning.net est l'adresse Web du site de la plate-forme, mais aussi le nom d'un livre [Axelsson, Bodin, Persson, Sanyang, & Svensson, 2004] qui fait la

78. *Swedish Educational Broadcasting Company* < http://www.ur.se > (consulté le 6/08/2007).

part belle à l'utilisation des technologies contemporaines dans l'éducation populaire, en mettant en avant la flexibilité qu'elles permettent d'introduire dans l'apprentissage.

Les supports considérés comme utiles aux cercles d'étude sont plutôt de type structurant. Un outil pédagogique structurant est un support imprimé (par exemple) qui évoque différentes approches où idées pour aborder un problème ou un thème. C'est un outil qui aide les apprenants (en dynamisant la réflexion) à regarder leur thème sous différents angles et en considérant différents points de vue. L'outil peut aussi guider à la mise en œuvre d'une ou plusieurs méthodes d'apprentissage. Si on imagine l'utilisation d'un seul support principal, il s'agira, de préférence, d'un outil qui propose plusieurs perspectives, approches et méthodes d'aborder le thème de l'étude. Si le cercle utilise deux, trois ou davantage de supports, on veillera à ce qu'ils comportent ensemble une diversité de perspectives, d'approches, et éventuellement de méthodes. Aussi bien dans le cas de l'utilisation d'un outil unique (qui propose une diversité d'approches) ou dans le cas de plusieurs outils présentant ensemble cette diversité, ce qui compte c'est d'enrichir la compréhension de l'objet de l'étude par une diversité de manières de l'aborder. Avec une diversité de perspectives, d'éclairages, de propositions pour traiter le thème, les participants face à cette multitude se trouvent cognitivement actifs. Ils discutent de la validité, de la pertinence et de l'utilité d'aborder le thème de différentes façons. Ils échangent avis et points de vue et décident des méthodes et de l'organisation de leur apprentissage. Sans cette multitude d'options, on risque de s'enfermer dans une seule *logique*, celle de l'auteur ou des auteurs de l'outil utilisé. « Plus il y a de types de soutien des apprenants adultes, plus il est probable qu'ils opèrent à des niveaux élevés et qu'ils retiennent l'information apprise. Inversement, s'ils ne sont pas destinataires du soutien ou stimulés à réfléchir à de niveaux plus élevés, la compréhension et la rétention de matière seront plus basses (Knight & Sutton, 2004). » [cité dans Merriam *et al.*, 2007, p. 328][79]. Il est fait référence ici au « soutien contextuel » tels que « "supports familiers, opportunités de pratiquer, analyse [et] interaction avec d'autres" (p. 52) » [id.][80]. Ces auteurs qui sont qualifiés de néo-Piagetiens par Merriam *et al.*, avancent différents types de soutien qui incluent, outre les supports – matériaux pédagogiques – l'analyse et les interactions avec d'autres personnes.

Les cercles d'étude sont fondés sur l'égalité des positions des membres ; le facilitateur étant inclus. L'interaction entre les membres vient donc renforcer le soutien par une démultiplication de ressources ; cette fois-ci, humaines. Au contraire de ce

79. Notre traduction pour ces auteurs.

80. Crochets dans l'original.

qui est le cas dans une situation d'apprentissage avec un enseignant ou formateur, dans le cercle d'étude idéal, on ne considère pas qu'on est en présence d'un spécialiste du domaine de l'œuvre du cercle. La posture des participants est celle qui consiste à considérer l'expérience des autres comme ressource pour son propre apprentissage. Tous sont à la fois formateurs et apprenants. En somme, on perçoit la situation pédagogique comme ayant de multiples ressources humaines et de multiples ressources matérielles. Ce point peut est plus parlant si on considère le fait que les ressources matérielles véhiculées sur des supports divers (imprimés, cassettes, CD et DVD, accessibles via Internet etc.) sont l'œuvre de leurs auteurs, dont le support sert à médiatiser leurs connaissances. Ces connaissances sont formalisées conformément à la compréhension des auteurs. Autrement dit, les outils pédagogiques, dont les contenus sont enregistrés et véhiculés sur divers supports, médiatisent l'expression d'autrui. L'avantage est l'économie que cela représente d'effort et de coût. L'imprimerie a permis de dupliquer le script; l'écriture, d'accéder à la parole du savant même lorsqu'il n'est plus parmi nous; etc. Toutes ces technologies permettent une économie d'échelle, de palier les contraintes du temps et celles de l'espace; mais elles restent le véhicule de l'expression des personnes. Que les personnes soient physiquement présentes ou que leur expression soit véhiculée à travers le temps et l'espace, celle ou celui qui accède à *la parole* médiatisée peut considérer cette expression d'autrui comme une ressource pour élaborer sa compréhension propre de l'objet de l'étude. En diversifiant la *parole d'autrui* on est confrontés à diverses visions. La synthèse qu'on opère permet à chacun d'appréhender les choses à sa manière. C'est cette orientation constructiviste qui est à la base du modèle de l'apprentissage qu'est le cercle d'étude.

La multiplicité de ressources ne permet pas aux participants la *paresse*, qui entraîne la passivité, d'un apprentissage qui compte sur une seule ressource: *l'*enseignant, *l'*auteur. C'est cette multiplicité qui oblige à la prise de distance, à l'évaluation individuelle, à la contextualisation; bref, à l'élevage de la cognition qui permet une réflexion critique. On est en présence de la condition démocratique. Dans un régime totalitaire, le dictateur pose des barrages à la connaissance en interposant des filtres sur les canaux habituels grâce auxquels les personnes accèdent aux informations leur permettant d'appréhender les choses et le monde. L'interdiction de la lecture des ouvrages non contrôlés par le régime en place, et la répression de l'expression artistique, sont des exemples frappants de la clarté dans l'esprit de l'élite de ces régimes, du pouvoir réfléchir, stimulé par les expressions critiques des autres. Dans un cercle d'étude, un facilitateur qui assume une position dominante – *je sais, écoutez moi et vous saurez aussi* – risque de limiter l'accès par les participants à d'autres ressources. En considérant que parmi les présents il est le seul à endosser la qualité de *connaisseur* du domaine, il réduit le potentiel que présente la diversité d'explications, de points de vue et de com-

préhensions. Ce sont des situations qu'on veillera à éviter dans un cercle d'étude où c'est la multiplicité de ressources, l'acceptation des sens multiples donnés aux choses, l'élaboration active d'une pensée personnelle et collective [Isaacs, 1999], la renégociation des concepts dans un dialogue interne et avec les autres, et l'élaboration d'un savoir qui peut donner lieu à l'action, qui constituent la pédagogie du cercle d'étude.

Si on considère que les supports médiatisent les connaissances des spécialistes, et qu'en ce sens en avoir plusieurs est une garantie contre le dogme, on est dans la démocratie. Si on ne considère pas le facilitateur comme le seul spécialiste du domaine de l'œuvre du cercle, on est dans l'ouverture à l'enrichissement par les autres membres ou par les auteurs dont les connaissances sont médiatisées. Si on par du principe que chacun est une ressource pour l'apprentissage des autres, on peut considérer la situation comme une co-formation. Par la multiplication des ressources humaines et matérielles on s'oblige à l'élaboration du savoir. C'est ce qui évite le risque de s'enfermer dans une seule logique. C'est ce qui permet de se faire sa propre idée de la chose apprise, d'être actif, d'apprendre à un niveau élevé et de développer son sens critique.

Le facilitateur, par la proximité de sa fonction avec celle du formateur, voire de l'enseignant, a probablement, selon son attitude, une grande importance dans la conformité du cercle avec la description du cercle d'étude idéal. Le facilitateur n'est clairement pas le seul à avoir cette importance. D'autres facteurs, comme celui de l'habitude (la culture) de l'apprentissage qu'ont connu les membres dans leur passé (dans le système d'éducation, par exemple), influent probablement sur la pratique du cercle. L'importance du rôle du facilitateur réside dans sa connaissance de méthodes pour l'apprentissage coopératif, car sa contribution aux travaux du cercle pourrait être (en l'absence d'une expérience passée d'un ou de plusieurs des membres de l'apprentissage dans un cercle d'étude) de promouvoir le dialogue, de soutenir une réflexion critique, de proposer des techniques que le groupe pourrait employer pour développer son savoir. Nous portons un intérêt tout particulier à la fonction du facilitateur dans les cercles d'étude. Notre intérêt à son égard se concrétise par cette recherche.

Le rôle du facilitateur est un rôle de soutien. Ce soutien doit être contextuel, de la même manière que les supports pédagogiques et les interactions avec les autres membres doivent correspondre au contexte spécifique de l'étude en cours. L'importance du contexte dans l'apprentissage adulte est reconnue. [Merriam *et al.*, 2007, pp. 329, 347-329, 351].

2.9 Rapprochements théoriques pour un format pris pour acquis

Nous n'avons trouvé que peu d'études ou de recherches empiriques qui touchent aux particularités de l'apprentissage adulte dans les cercles d'étude. Notre but dans cette section est de rapprocher les théories de l'apprentissage à l'âge adulte avec le format du cercle d'étude. Nous avons déjà évoqué quelques références allant dans ce sens; nous les reprendrons ici pour les clarifier davantage. Une spécificité déjà évoquée de l'apprentissage à l'âge adulte est la nécessaire prise en compte du contexte de l'apprentissage. Les facteurs contextuels de l'apprentissage sont «la manière dont les forces sociales, culturelles, économiques et politiques façonnent le développement de la pensée adulte» [Merriam *et al.*, 2007, p. 347]. Un second trait caractérise l'apprentissage des adultes. Il vient de l'expérience plus grande qu'ont les adultes à s'accommoder des paradoxes et à manier les contradictions. Les différents points de vue rencontrés, les diverses manières d'expliquer le monde, sont des exemples de la richesse des regards que différentes personnes portent sur les phénomènes de l'existence. La pensée mature vient de l'acceptation des contradictions, et pour certaines personnes, elle est même matière à épanouissement. Ces auteurs attribuent un pouvoir formateur à ce qui est désigné comme la *pensée dialectique* [Riegel, 1973 Benack & Basseches, 1989 Kegan, 1994 Peng & Nisbett, 1999 cités dans Merriam *et al.*, 2007, pp. 342-346]. Les facteurs contextuels, à l'exemple de la manière de comprendre ou d'exprimer sa vision des choses selon que sa culture d'origine soit asiatique ou occidentale, contribuent à une pensée dialectique lorsque ces visions sont mises en présence. La conception dialectique ne peut pas seulement être une description de degrés ou qualités de pensées, elle est aussi la réalité du quotidien contemporain. Les systèmes d'information et média actuels; les déplacements des humains facilités par le transport aérien, contribuent à l'effet du *village planétaire*[81]. Nos communautés sont désormais composées d'une richesse humaine dont chacune des personnes apporte son regard sur le monde, imprégné de sa culture d'origine. On peut saisir la richesse des multiples regards et compréhensions comme une contribution favorisant une pensée dialectique; qu'elle soit comprise comme une extension de la théorie de l'accommodation de Piaget ou comme celle, parallèle et complémentaire, de Riegel [Merriam *et al.*, 2007, p. 342], la pensée dialectique permet littéralement d'élargir les horizons. Le cercle d'étude avec les multiples occasions qu'il offre à confronter sa pensée à celle des autres, en la stimulant grâce à une diversité de supports, eux aussi véhiculant les pers-

81. «*Global village*» en anglais, est une formule de Marshall McLuhan [1964].

pectives d'autres penseurs, semble être un format particulièrement pertinent pour l'apprentissage adulte. « Cela à son tour conduit à l'acceptation de la notion de l'inhérente relativité de la connaissance et de la faculté d'être auto-régulant dans le choix de sa vision du monde. » [Merriam *et al.*, 2007, p. 347].

Nous avons donc une corroboration des théories du développement cognitif et le format du cercle d'étude. Cependant, d'autres formes d'apprentissage utilisées par les adultes, répondent aux besoins de la prise en compte des contextes et promeuvent une pensée dialectique. La question que nous nous sommes posée initialement, était celle de l'existence et de l'étendue des recherches concernant les atouts que présentent les formes d'apprentissage en groupe, sous la forme d'une coopération entre les membres. Existe t-il des travaux, modélisations ou théorisations, des formes de l'apprentissage en groupe qui pourraient s'appliquer au format des cercles d'étude ? C'est cette question qui nous a guidé dans une exploration qui a débuté avec le vaste champ de recherche sous la bannière de l'apprentissage coopératif.

2.10 Perspectives pour un co-apprentissage

La pratique du cercle d'étude existe depuis plus de cent ans et selon les endroits l'appellation a été modifiée notamment aux USA et en Australie. Dans l'appellation à l'origine du modèle et dans celle plus récente, cercle d'apprentissage, se trouve le mot cercle. Il symbolise la construction collective du sens qui sera donné aux connaissances, des significations à attribuer aux choses et des actes à entreprendre. Le processus de l'apprentissage peut débuter, comme c'est souvent le cas dans les cercles d'étude organisés par ABF[f], par l'explicitation par les membres du sens que chacun attribue aux notions qui qualifieront l'objet de l'étude. Une fois que les membres ont clarifié ces notions et choisi celles qui qualifient l'objet de leur étude, les membres peuvent échanger leurs expériences du passé, puis poser ensemble les questions centrales dont les réponses permettront de poursuivre le développement des connaissances. Cette étape sera suivie d'une recherche d'informations complémentaires, une construction commune, parfois accompagnée de réalisations concrètes où l'entraide contribue à l'apprentissage de tous. Des cycles d'auto-évaluation et co-évaluation sont préconisés dans les cercles d'ABF[f]. Ils permettent aux membres de réguler l'activité et d'atteindre plus sûrement les objectifs choisis. Les conclusions suite aux travaux du groupe peuvent donner lieu à des actions individuelles, ou parfois collectives, qui appliquent le nouveau savoir dans la réalité de tous les jours. La force du modèle se trouve dans l'intérêt des membres qui dirigent leur apprentissage. Cet intérêt tire ses sources dans l'expérience passée de chaque membre et dans la perspective que chacun a d'une application de son savoir enrichi dans la réalisation de ses actions à venir,

quotidiennes, dans le cadre de ses loisirs, de ses activités professionnelles ou de sa participation aux activités associatives et autres organisations de la société civile.

Le glissement du poids de l'attention, de l'institution vers les sujets, signifié plus récemment par l'appellation Cercles d'Apprentissage, est symbolique d'une sorte de lâcher prise du contrôle sur les apprenants par les formateurs d'adultes pour laisser un espace d'auto-gouvernance, d'autogestion, d'autodirection de sa formation, en somme un cadre pour une autoformation de groupe.

Un champ encore moins exploré est celui de l'éducation informelle. Ces situations d'apprentissage en Cercle qui ne sont pas organisées par un organisme qui les promeut, relèvent d'un champ qu'on pourrait qualifier d'autodidaxie en groupe. Ces situations issues de regroupements spontanés de personnes qui partagent les mêmes centres d'intérêt sont constituées par un cercle d'amis. D'autres cercles non enregistrés sont ceux organisés dans un cadre professionnel, où une équipe s'attelle à résoudre ou améliorer un aspect de la production de leur entreprise. Les cercles en entreprise, peuvent bien respecter les préceptes des cercles d'étude si le thème du cercle n'est pas imposé par l'entreprise via son personnel d'encadrement ; si les participants ne conservent pas dans le cercle les positions hiérarchiques des fonctions dans l'entreprise, etc.[82] Le modèle du cercle d'étude peut donc être appliqué partout où l'on souhaite apprendre, faire progresser sa pratique, celle de sa communauté, développer de nouvelles idées et stimuler son quotidien tout au long de la vie. Les participants y trouvent leur intérêt non seulement dans le développement de leurs connaissances, sans doute aussi dans l'activité de socialisation qui permet de connaître de nouvelles personnes qui ont les mêmes centres d'intérêt ou les mêmes préoccupations. Les liens sociaux se tissent ainsi et le sens de l'appartenance sociale et de la reconnaissance par les autres sont renforcés. En ayant recours à ce modèle d'apprentissage par le dialogue, dans l'échange avec d'autres, dans le respect mutuel en considérant chacun comme son égal et en reconnaissant la richesse du vécu des autres comme ressource pour soi et inversement, on s'ouvre sur une perspective de l'apprentissage comme activité qui fait partie du quotidien. Un mode de vie qui fait le quotidien de l'existence. Cette vision est à peine utopique dans la réalité d'une partie de la population suédoise.

Les situations qui se produisent sans une inscription officielle dans les tableaux des statistiques, qui ne bénéficient pas d'un financement particulier, en tout cas qui ne se donnent pas à voir, constituent le champ de l'apprentissage informel. Naturelle-

---

82. Nous avons abordé les risques courus pour un «échange discursif» [Mezirow, 2000] dans les apprentissages réalisés dans les organisations, dans les sections 1.2 *Pouvoirs visibles et cachés*, p. 23 et dans 1.3 *Les conditions idéales de l'apprentissage adulte*, p. 30.

ment indicible mais omniprésent. Carré classe les cercles d'étude dans le milieu d'apprentissage formel fermé et de la formation autodirigée (Situation 5) [Carré, 2005, p. 178]. Néanmoins, des cercles d'étude organisés à l'initiative des participants constituent un milieu d'apprentissage informel. Nous proposons de les qualifier de situations de *co-apprentissage*. On pourrait distinguer de situations d'apprentissage dans le milieu formel ou non-formel, *i.e.* cercles d'étude organisés par des associations et organismes, en parlant de *co-formation*. Le « tournant dans les pratiques de formation » [Carré, 2005, p. 162] devrait permettre l'essor des pratiques d'apprentissage en groupe, une pratique de co-apprentissage, dans la lignée d'« un nouveau rapport au savoir », celui de l'apprenance. [Carré, 2005].

CHAPITRE 3

Apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif est «l'utilisation pédagogique de petits groupes pour que les étudiants travaillent ensemble en vue de maximiser leur propre apprentissage et celui de chacun des autres.» [Johnson *et al.*, 1991, p. iii][83]. On remarquera que les méthodes d'apprentissage coopératif ont été développées dans l'éducation formelle. On évoque donc l'apprentissage coopératif dans la situation de la classe, où l'enseignant conserve ses fonctions. Il y a plusieurs méthodes d'apprentissage coopératif, c'est-à-dire des variations dans la manière d'instaurer la coopération. Les méthodes d'apprentissage coopératif prévoient une subdivision du groupe qui forme la classe (des élèves ou des étudiants) en sous-groupes ou équipes. Ces sous-groupes comptent un petit nombre de personnes qui n'atteint sûrement pas le nombre maximum de participants à un cercle d'étude. On évoque en général un maximum de quinze participants dans les cercles alors que les groupes dans l'apprentissage coopératif ne comptent généralement pas plus de cinq personnes. Les travaux des chercheurs sur l'apprentissage coopératif nous intéressent du point de vue de l'existence d'une assise théorique quant aux avantages de la coopération dans l'apprentissage. À la suite de cette clarification, nous pouvons examiner une éventuelle transposition aux situations d'apprentissages en groupe d'adultes, notamment sur les cercles d'étude. Parler de transposition est un saut quelque peu rapide. Il s'agit au préalable, d'un examen des correspondances pour établir d'éventuels parallèles. S'ils s'avèrent suffisants, cela pourrait ouvrir des perspectives de recherche quant aux effets de la coopération dans l'apprentissage coopératif des adultes.

L'apprentissage coopératif à fait l'objet de beaucoup de recherches, essentiellement auprès des élèves des classes de l'enseignement primaire et sécondaire. Les résultats de ces recherches évaluent les effets de la coopération et concluent sur les conditions requises pour que ces méthodes produisent de meilleures performances d'apprentissage, car c'est en effet ce qui est démontré en général par ces recherches. Les performances individuelles sont augmentées par l'effet de plusieurs facteurs. À la base de ces facteurs demeure un dénominateur commun. L'amélioration des perfor-

83. Notre traduction pour les citations de ces auteurs.

mances se produit lorsque l'apprenant n'est pas seulement motivé par sa propre progression, mais lorsqu'il se sent aussi responsable de la réussite de ses pairs. La responsabilité envers autrui est souvent induite par la méthode de l'apprentissage coopératif. Ces recherches démontrent que l'apprentissage coopératif produit de meilleurs résultats d'apprentissage, des rapports plus positifs parmi les étudiants et une adaptation psychologique plus saine en comparaison avec des vécus compétitifs ou individualistes. [Johnson *et al.*, 1991]. L'application des principes de l'apprentissage coopératif est préconisée par ces auteurs dans la formation initiale, mais aussi pour le développement professionnel des intervenants universitaires. Un pont est jeté ici, en direction de l'utilisation de la méthode qui a été développée par les Johnsons – *Apprendre ensemble*[84] – pour le développement professionnel. Cette méthode est donc destinée à l'apprentissage des adultes.

Slavin fait état de 99 recherches expérimentales sur les effets de l'apprentissage coopératif qui répondent aux exigences de scientificité qu'il a déterminées [Slavin, 1995, p. 45]. Selon Johnson, Johnson et Smith, plus de 600 études ont été menées depuis le début du XXe siècle pour comparer l'efficacité des efforts d'apprentissage coopératif, compétitif et de type individuel [Johnson *et al.*, 1991, p. 1].

Les méthodes d'apprentissage coopératif ont été développées pour une application dans les établissements scolaires et universitaires. Elles présentent donc quelques différences avec les situations d'apprentissage que nous étudions. Les méthodes d"apprentissage coopératif sont utilisées dans les classes du primaire, du secondaire et dans les universités. Même si ces méthodes instaurent des formes d'autonomie dans l'apprentissage des élèves, souvent repartis en sous-groupes de quatre à cinq personnes, la référence au savoir en cours d'acquisition est personnifiée par l'enseignant. C'est ce dernier qui a aussi le rôle d'organiser les procédures d'évaluation et d'apporter une appréciation sur les activités des élèves. Ces situations ne sont pas complètement éloignées de nos préoccupations; car le cercle d'étude possède un certain nombre de points d'attache avec l'apprentissage coopératif. Le cercle d'étude est une situation d'apprentissage coopératif dans lequel l'enseignant n'est pas présent. Dans l'apprentissage coopératif l'enseignant doit partager son temps pour venir en aide et soutenir l'activité des apprenants lorsqu'ils travaillent en petits groupes. De ce point de vue, l'enseignant est vraisemblablement moins présent pour ces derniers, puisqu'il partage son temps entre plusieurs groupes. Ces moments où les élèves ou les étudiants sont subdivisés pour coopérer, ressemblent à la situation que connaissent les membres du cercle d'étude, à la différence que l'absence de l'enseignant perdure pour ces der-

84. *Learning Together*.

niers. Puisque les membres du cercle d'étude peuvent faire appel à des personnes ressources pour intervenir lors de l'une des sessions du groupe, on peut tirer un parallèle avec la situation de l'apprentissage coopératif en classe où il y un éloignement momentané de la personne de référence au savoir, c'est-à-dire l'enseignant. La présence, ou l'absence[85] d'une, ou des personnes, qui peuvent personnifier ou qui personnifient la référence au savoir est somme toute relative dans tous les cas de figure. Ainsi, on peut faire l'hypothèse que la présence momentanément éloignée de l'enseignant dans l'apprentissage coopératif, est assimilable à une présence des spécialistes dans les esprits des participants, médiatisée par les supports d'apprentissage utilisés.

Une étude de comparaison du modèle *Apprendre ensemble* avec celui du cercle d'étude, confirme la proximité des principes et les différences dues au changement de contexte entre celui d'éducation initiale (formelle) pour le premier, et celui d'éducation populaire (non-formelle) pour le second. [Kaplan, 2006].

Une appellation contemporaine qui est parfois employée pour désigner les cercles d'étude est *Cercles d'Apprentissage*. Cette nouvelle désignation des cercles d'étude est la marque d'une réappropriation plus récente qui est peut-être révélatrice d'une focalisation sur le processus vu du côté de l'apprenant. Le déplacement de l'attention vers l'apprenant marque une prise de distance avec une vision centrée sur le système éducatif et le professionnel de l'éducation. Cette variation dans l'appellation paraît allant de soi lorsqu'il s'agit d'un modèle qui constitue un cadre pour un apprentissage où ce sont les participants qui tiennent les rênes de leur entreprise éducative. Collay *et al.* [1998] développent un cadre pour la mise en œuvre des communautés d'apprenants. Ils destinent ce cadre au développement professionnel, particulièrement celui des enseignants. Ils ont développé ce cadre à partir de leur expérience dans la formation continue des professeurs. Le voisinage des cercles d'apprentissage tels que décrits par Collay *et al.*, et de l'apprentissage coopératif, notamment au modèle de Johnson & Johnson, est avéré. Collay *et al.* [1998] notent qu'il y une attention grandissante portée sur les pratiques éducatives en groupe et en équipe d'apprentissage coopératif. Il mentionnent les *cercles de qualité* utilisés dans le milieu des entreprises (Deming, 1986), les *cercles de partage*[86] dans l'éducation de jeunes enfants qui ne sont ni centrés sur l'enseignant ni sur l'élève mais basés sur une responsabilité réciproque (Rogoff, Matusov & White, 1996), et les cercles d'étude . Collay *et al.* notent que toutes ces formes d'apprentissage «semblent très similaires pour ce qui concerne leur dessein aux "cercles de culture" ou "cercles d'enquête thématique" préconisés pour une ré-

85. Dont on veillera à ne pas confondre, respectivement, avec la proximité et la distance.

86. *Sharing circles*.

flexion critique par Freire (1970)» [Collay *et al.*, 1998, pp. 122-123][87]. Ces précurseurs ont servi à l'élaboration du modèle du cercle d'apprentissage proposé par Collay *et al.* pour le «développement professionnel des enseignants et autres apprenants indépendants» [Collay *et al.*, 1998].

Nous avons vu que les théories qui expliquent les processus d'apprentissage chez les adultes focalisent leur attention sur les particularités de ceux-ci, souvent en les distinguant de l'apprentissage chez les enfants et élèves du système scolaire. Ainsi, la théorisation relative à l'apprentissage autodirigé (SDL)[a], l'autoformation comme le versant français de l'apprentissage autonome, les écrits sur l'apprentissage comme transformation (pour ne donner que quelques exemples), ont contrasté les différences avec l'apprentissage scolaire et ont ouvert la voie à considérer l'éducation, la formation et l'apprentissage pour les adultes autrement. Les théories explicatives de l'apprentissage à l'âge adulte se sont focalisées pour la plupart sur les attributs, dispositions et agissements individuels.

Néanmoins, l'intérêt pour les rapports entre les apprenants dans le souci d'un apprentissage plus performant ont conduit au développement des méthodes dites d'apprentissage coopératif. Ces travaux ont peaufiné les conditions de l'efficacité éducative dans la coopération entre élèves. Le résultat des recherches sur les conditions pour une coopération améliorée nous montrent que la sous-division de la classe en groupes plus petits comme une composante (une ou plusieurs phases) de ces méthodes permet d'atteindre une performance scolaire plus élevée, mais aussi met en lumière d'autre avantages; nous y reviendrons. L'intérêt pour ce champ a mobilisé une cohorte non négligeable de chercheurs. Les recherches ont permis de définir les conditions pour une meilleure performance d'apprentissage chez les sujets scolarisés, et par là ont contribué au développement de l'ingénierie pédagogique. Le terrain des expérimentations pour ces recherches a été la classe scolaire, certes sous-divisée par moment en petits groupes d'élèves. Les pratiques coopératives en groupes d'adultes ont bénéficié dans une moindre mesure de l'attention des chercheurs. Toutefois, c'est alors dans un contexte d'éducation formelle que les études ont été réalisées.

Malgré une pratique des professionnels de la formation qui sans nul doute a permis de développer une ingénierie pédagogique qui tire profit de la coopération, l'investigation focalisée sur les méthodes coopératives chez les adultes n'a pas laissé autant de traces dans la les écrits. Ce constat est particulièrement valide à l'égard des études dont l'approche est psychologique ou psychosociale. En revanche, des méthodes qui mettent en jeu le groupe comme équipe abondent dans des écrits orientés

87. Nos traductions pour les citations de ces auteurs.

vers le monde de l'organisation, pour une large part autour du mouvement de la qualité. Dans celui-ci les méthodes de management contemporaines fondées sur des équipes de travail, autonomes, font référence de surcroît à la collaboration, dans une visée de performance compétitive. Nous distinguons donc, d'une part les méthodes d'apprentissage coopératif des pratiques d'apprentissage en groupe en général; et d'autre part les méthodes d'apprentissage coopératif dans le milieu éducatif des pratiques de coopération dans l'apprentissage en dehors ce celui-ci. Avant de faire état d'une comparaison entre l'apprentissage coopératif et les pratiques coopératives chez les adultes dans des contextes d'apprentissage non-formel ou informel, nous clarifierons les particularités de l'apprentissage coopératif. Cette clarification permettra la distinction des autres pratiques en groupe qui sont souvent développées dans les milieux de formation para-professionnels ou professionnels.

Notre point de départ a été d'examiner les écrits sur les méthodes d'apprentissage coopératif. Si nous devions explorer un sous-bassement théorique qui expliquerait les avantages de l'apprentissage en groupe, c'est en effet dans l'apprentissage coopératif qu'on pouvait espérer le trouver, car l'abondance des recherches dans ce domaine est remarquable. L'intérêt social et psychologique pour la coopération (dans l'apprentissage) date des années 1920 [Slavin, 1977; Slavin, 1995; Baudrit, 2005]. Cet intérêt s'est inspiré du contexte social de la fin du XIXe siècle et du début du XXe siècle. Cependant, comme les notent Johnson *et al.* [1991, p. 4], «Comenius [Jan Amos Komenský] (1592-1670) croyait que les étudiants tireraient bénéfice d'enseigner et d'être formés par les autres étudiants.» Des groupes d'apprentissage coopératif ont été utilisés largement en Angleterre par Joseph Lancaster et Andrew Bell avant qu'une école Lancasterienne s'ouvre à New York aux États Unis d'Amérique en 1806 [Johnson *et al.*, 1991, p. 4]. La recherche spécifique à la coopération dans l'éducation débute quant à elle, au début des années 1970 [Slavin, 1977, p. 4]. Johnson *et al.* font état de plus de 575 expérimentations et 100 études corrélationnelles durant les 90 années qui précèdent 1989, qui comparent l'effectivité des efforts coopératifs, compétitifs et individualistes [1991, p. 28]. Ces études ont comme terrain le milieu scolaire. Cependant, ces auteurs mentionnent une méta-analyse de 137 études expérimentales supplémentaires qui comparent les résultats de ces types d'efforts chez des étudiants au niveau universitaire et chez les adultes [1991, p. 28].

Les trois structures de but – coopérative, compétitive, individualiste – qui ont été élaborées par Deutsch [1949] ont servi au développement des théories motivationnelles. La coopération est une structure de but dans laquelle les efforts individuels contribuent à l'atteinte des buts des autres. La compétition se distingue par le fait que les buts individuels poursuivis frustrent l'atteinte des buts par les autres, tandis que la structure de but individualiste est celle où la poursuite des buts individuels n'a pas de

conséquence sur l'atteinte des buts par les autres. D'un point de vue motivationnel [Johnson *et al.*, 1981 ; Slavin, 1983], les structures de but coopératives créent une situation où l'atteinte des buts individuels dans l'apprentissage dépendent de la réussite du groupe [Slavin, 1995, p. 16]. Johnson *et al.* infèrent à partir de la théorisation de Kurt Lewin (1890-1947) et de Deutsch que les types de structures d'interdépendance entre étudiants déterminent comment ils interagissent et comment à leur tour ils déterminent les résultats « éducatifs » [1991, p. 28]. La structuration des situations d'apprentissage de manière coopérative a pour résultat des interactions entre apprenants qui sont promotionnelles. Les structurer de manière compétitive a pour résultat des interactions oppositionnelles. Enfin, structurer des situations de manière individualiste a pour résultat l'absence d'interactions entre apprenants.

Les recherches sur l'apprentissage coopératif s'appuient sur les interactions promotionnelles pour que l'apprentissage des uns soit renforcer par les apprentissages des autres dans le groupe. Les méthodes varient l'une par rapport à l'autre dans la manière de favoriser ces interactions. La méthode développée par Johnson et Johnson et leur collègues – *Learning Together*[88] – est l'une des méthodes qui n'utilise pas une compétition intergroupale pour stimuler l'entraide. En effet, les méthodes d'apprentissage coopératif qui ont été développées aux USA sont marquées par une stimulation de l'interdépendance par l'introduction d'une compétition entre les groupes formés dans la classe. On peut expliquer l'effet stimulateur de la compétition par une motivation extrinsèque associée à une régulation contrôlée de l'apprentissage. Hors, nous savons que les régulations contrôlées ne sont pas propices à l'apprentissage du point de vue de la persistance volitionnelle, des rapports entre les pairs dans les groupes, du bien-être des sujets et de la performance [Deci & Ryan, 2002]. Ceci pourrait expliquer les résultats nuancés de l'apprentissage coopératif dont la « dimension compétitive [intergroupes] n'a pas toujours des conséquences positives » [Baudrit, 2005, p. 117].

La méthode *Learning Together* a l'avantage de nous renseigner par le fait qu'elle ne fait pas intervenir la compétition intergroupes pour accroître les performances. En revanche, elle utilise une autre forme de régulation contrôlée pour stimuler la motivation. Celle-ci est induite par une consigne donnée au groupe d'obtenir un meilleur score que celui obtenu par le groupe lors d'une tâche d'apprentissage coopératif précédente. Néanmoins, l'absence d'une compétition entre groupes la rapproche du modèle des cercles d'étude. La méthode *Learning Together* se rapproche aussi par ses conditions à la description des cercles d'apprentissage [Kaplan, 2006]. Par ailleurs, Johnson *et al.* consacrent leur ouvrage de 1991 à l'utilisation des méthodes coopéra-

88. Apprendre ensemble.

tives dans l'éducation universitaire et les préconisent pour améliorer la pratique enseignante par une meilleure coopération entre pairs, enseignants dans ces institutions [Johnson *et al.*, 1991, p. 120].

La régulation du processus, manifestée dans les méthodes d'apprentissage coopératif par l'évaluation (au sens formatif) dont le contrôle est entre les mains de l'enseignant, constitue la particularité distinctive des méthodes de l'apprentissage coopératif. La marque distinctive dans le modèle d'apprentissage non-formel ou informel *i.e.* les cercles d'étude ou cercles d'apprentissage, est l'absence de l'enseignant comme pivot de la régulation de l'apprentissage [Kaplan, 2006]. La régulation de l'apprentissage tel que nous venons de l'évoquer, correspond à la régulation du processus visible par l'enseignant, c'est-à-dire opérée à partir du jugement par l'enseignant des comportements des apprenants. Ces comportements sont considérés comme manifestations des cognitions et affects sous la forme de productions des élèves et de leur savoir-être social. Il ne s'agit pas de processus psychologiques internes des apprenants qui relèvent d'une régulation des émotions, cognitions et comportements par l'apprenant. Ce sont des processus internes qui, en fin de compte, *échappent* en grande partie au regard de l'agent éducatif. Nous aborderons la régulation comme processus interne sous la bannière de l'apprentissage autorégulé (SRL[89]).

Une méthode d'apprentissage coopératif où les régulations de l'apprentissage tendraient vers des formes plus proches du soi de l'apprenant, et donc plus propices à l'autonomie, est la méthode *Group Investigation*[90] [Sharan & Hertz-Lazarowitz, 1980]. Dans cette méthode, la constitution des groupes appartient aux élèves. Le choix de leur thème, de la façon de s'organiser et des stratégies pour mener l'enquête sont aussi du ressort de ces derniers. L'enseignant se cantonne à stimuler les échanges du groupe et à venir en aide aux élèves. «La contrainte externe est réduite à sa plus simple expression» [Baudrit, 2005, p. 57], encore faut-il l'identifier. La méthode *Group Investigation* qui a été développée en Israël est basée sur la collaboration entre les élèves, où chacun se spécialise sur une tâche en vue de la réalisation de l'œuvre collective. La collaboration, qui est utilisée dans certaines autres méthodes d'apprentissage coopératif développées aux USA, engage chaque élève dans une tâche spécialisée. Un enseignement réciproque entre les membres du groupe ou une restitution à l'ensemble de la classe sont parfois intégrés comme phase de la méthode. Chaque élève apporte à la connaissance des autres le produit de ses activités, comme par exemple des informations particulières que l'élève avait la tâche de rechercher. Il est

89. *Self-Regulated Learning*.

90. Enquête de groupe, en anglais.

intéressant de noter qu'une méthode hybride, qui s'inspire de la méthode *Group Investigation* et la combine avec la méthode *Jigsaw*[91] [Aronson, 1978], a été développée au cours d'un programme de formation d'adultes portant l'appellation *Cooperative Circle*[92] [Maskit, 1986].

Les différentes méthodes d'apprentissage coopératif ont été conçues d'abord pour accroître la performance des élèves. La performance est mesurée à l'égard des objectifs déterminés par l'enseignant qui sont à leur tour définis à l'égard d'un programme lui aussi déterminé par une entité externe, cette fois-ci externe à la classe (qui inclut l'enseignant). Clairement, le contexte éducatif diffère des contextes de formation associatif, syndical, organisationnel ou de ceux des apprentissages sociaux informels organisés par un groupe de personnes partageant un centre d'intérêt. La comparaison entre les méthodes d'apprentissage coopératif et les formes d'apprentissage en groupe d'adules (en dehors du système éducatif formel), spécifiquement les cercles d'étude et les cercles d'apprentissage [Kaplan, 2006], permet de supposer une différence notable au niveau du locus de causalité perçue (PLOC^{e}) dans la régulation de l'apprentissage. Le PLOC^{e} est davantage externe dans l'apprentissage coopératif, situé chez l'enseignant. Il est davantage interne dans les cercles d'étude. Néanmoins, cette conclusion est basée sur une comparaison des textes des auteurs. La comparaison a été réalisée en choisissant la méthode *Learning Together* pour sa proximité aux cercles d'étude et parce qu'elle peut s'appliquer à l'apprentissage des adultes. La méthode *Learning Together* est en effet préconisée pour les études universitaires [Johnson *et al.*, 1991]. Reste que l'hypothèse qui a guidé le développement des méthodes d'apprentissage coopératif a été que ces méthodes agissent sur la motivation des apprenants. Alors que notre choix de recherche porte sur le volet volitionnel de l'apprentissage. Nous développons le cadre théorique de notre recherche et cette distinction dans le chapitre 4 *Autorégulation de l'apprenant* (p. 109).

La comparaison entre les conditions de réalisation de l'apprentissage coopératif[93] et de ceux des cercles d'apprentissage[94] est résumé ci-après. Pour l'apprentissage coopératif, c'est seulement sous certaines conditions qu'on peut s'attendre à ce que les efforts coopératifs soient plus productifs que les efforts compétitifs et individua-

---

91. Un puzzle (figuratif) qui ne peut être résolu que par l'assemblage de divers morceaux d'information (en anglais).

92. Cercle coopératif, traduit de l'anglais.

93. Nous nous référons aux conditions définies par Johnson *et al.* [1991].

94. Nous nous référons aux conditions définies par Collay *et al.* [1998].

listes [Johnson *et al.*, 1991, p. 16]. Ces conditions sont définies par ces auteurs comment élément de base de l'apprentissage coopératif.

3.1 Éléments de base de l'apprentissage coopératif

1. Interdépendance valorisée

Une interdépendance positive doit être clairement perçue par les apprenants. La réussite de chacun conditionne la réussite de tous et vice versa.

2. Interaction soutenue

La condition précédente induit une interaction en face-à-face qui promeut l'aide apportée par les uns aux autres. Cette condition est nommée par les auteurs : interaction promotionnelle en face-à-face[95]. L'entraide est caractérisée par une aide efficace et effective, l'échange des ressources, le traitement amélioré des informations, la rétroaction aux pairs pour améliorer la réalisation des tâches d'apprentissage et accroître ses responsabilités. Le fait de remettre en cause le raisonnement et les conclusions de chacun promeut une qualité de prise de décisions et une compréhension améliorée des problèmes considérés. L'entraide est caractérisée par le soutien à l'effort pour atteindre les buts mutuels, par une conduite de confiance dans les autres et par le fait d'être digne de confiance soi-même. L'entraide est aussi caractérisée par une motivation à produire un effort pour le bénéfice mutuel. L'effort vise un niveau modéré d'activité où le stress et l'anxiété sont diminués.

3. Justification individuelle

Les auteurs nomment cette troisième condition : justification individuelle et responsabilité personnelle[96].

Le fait de devoir rendre compte individuellement de sa part d'effort dans le groupe, et d'être responsable personnellement de son apprentissage et de l'apprentissage des autres membres de son groupe pour atteindre les buts du groupe, doit être clairement perçu. C'est la clé de voûte de l'apprentissage coopératif pour s'assurer que tous les membres du groupe sont effectivement renforcés dans l'apprentissage par la coopération. Différentes techniques permettent de structurer la responsabilité indi-

---

95. *Face-to-Face Promotive Interaction*.

96. *Individual Accountability and Personal Responsability*, en anglais.

viduelle. Chaque élève est amené après l'apprentissage, à appliquer son savoir, à faire la démonstration de son savoir-faire, stratégie ou procédure, seul afin de démontrer sa maîtrise personnelle de l'objet de l'étude [Johnson *et al.*, 1991, p. 20].

4. Comportements sociaux appropriés

Les auteurs nomment cette quatrième condition : savoir-faire social[97].

L'usage des savoir-faire interpersonnels et savoir-être de petits groupes doit être fréquent. Ces savoirs doivent être appropriés. L'ensemble du champ des dynamiques de groupes est basé sur la prémisse que les savoir-être sociaux sont les clés de la productivité du groupe [Johnson & Johnson, 1991].

5. Régulation intentionnelle

Le recours fréquent et régulier à l'évaluation du fonctionnement du groupe par le groupe lui-même, pour améliorer son efficacité, compose la cinquième condition essentielle à la bonne marche de l'apprentissage coopératif[98]. L'évaluation que le groupe opère méthodiquement et de manière régulière, doit lui permettre d'apprécier ce qui a été favorable ou défavorable à son apprentissage et de décider quelles actions sont à poursuivre ou à changer.

Examinons à présent les conditions mises en avant pour un apprentissage réussi dans les cercles d'apprentissage.

Collay *et al.* [Collay *et al.*, 1998] définissent six conditions pour les cercles d'apprentissage qu'ils décrivent comme conditions essentielles pour une communauté d'apprenants vigoureuse.

3.2 Conditions essentielles des cercles d'apprentissage

1. Construction de communauté

La première condition essentielle pour la réalisation d'un cercle d'apprentissage est que les membres du groupe soient dans une dynamique de développement d'un

97. *Social Skills*, en anglais.

98. Johnson *et al.* nomment cette condition : « *Groupe Processing* » [Johnson *et al.*, 1991, p. 22]

esprit de communauté. Cela signifie que chaque membre connaît les autres, leurs histoires de vie et de travail [Dominicé, 2002], et leurs centres d'intérêt. Des rituels de la communauté peuvent renforcer ce sentiment (par exemple, l'apport des boissons ou casse-croûtes à tour de rôle peut constituer un tel rituel). La définition des valeurs communes au groupe et des règles de son fonctionnement contribuent au sentiment d'appartenance de ses membres. Cette condition est nécessaire pour établir une confiance mutuelle. C'est elle qui constitue la condition permettant d'apprendre avec les autres et par les autres. Cette condition renvoie à la première condition développée par Johnson *et al.* [1991] d'interdépendance valorisée.

2. Élaboration de savoir

Les participants d'un cercle d'apprentissage devraient adopter une posture en accord avec une orientation constructiviste de l'apprentissage. Il s'agit de réaliser que le sens est donné aux connaissances par les sujets eux mêmes. Ils contribuent aux sens partagés de l'objet d'apprentissage, chacun par sa compréhension tirée de son histoire de vie, à travers un processus de dialogue.

3. Entraide d'apprenants

L'entraide renvoie à la nécessité de soutenir les autres participants dans un climat de responsabilité partagée, aussi bien pour son apprentissage que pour celui de ses co-apprenants. Ce point nous rappelle le soutien aux interactions que Johnson, Johnson et Smith qualifient comme seconde condition à l'apprentissage coopératif, nommé – interaction soutenue. Dans les cercles d'apprentissage il s'agit d'un soutien mutuel qui peut se concrétiser par un contact et des échanges réguliers via le téléphone, courriel et notes. Le soutien entre apprenants requiert de communiquer ses préoccupations et ses centres d'intérêt pour que les pairs puissent les identifier.

4. Formulation de regards réflexifs (*Documenting reflection*)

Cette condition requiert que les participants aux cercles d'apprentissage décrivent et enregistrent leurs réflexions personnelles dans des journaux; qu'ils formalisent ces réflexions par la rédaction d'écrits et par des dialogues oraux. Les réflexions doivent être communiquées aux pairs par écrit ou en se servant de supports électroniques. Les forums en-ligne, Weblogs, Wikis et autres systèmes de gestion de contenus, accessibles via Internet peuvent aujourd'hui grandement faciliter ces tâches. Ces activités devront s'accroître au fil des travaux du groupe en parallèle à l'instauration progressive de rapports de confiance et de soutien mutuels. La formulation de ses réflexions est la condition d'une évaluation par les membres du cercle de leur travail en

vue de la régulation de leur progression. La transcription des réflexions permet de comparer et de mesurer les écarts entre ce qui a été projeté de faire et la réalisation. La démarche de construction du savoir doit laisser, par définition, une place à la découverte et à la création de concepts nouveaux. Les travaux du groupe peuvent donc le conduire dans des voies nouvelles qui n'ont pas été prévues au départ. La documentation de ce parcours est le moyen d'apprécier le cheminement et d'aider à porter, en tant qu'apprenant, un regard réflexif sur le processus. Enfin, les apprenants peuvent faire valoir les changements entre les visions initiales et celles qui résultent de l'œuvre du cercle. Les références théoriques des auteurs pour cet aspect sont la théorie de systèmes complexes décrite par Ludwig von Bertalanffy et par Charles Perrow. Von Bertalanffy a été un précurseur de la pensée systémique [Capra, 1996, pp. 46-50] avec sa formulation des caractéristiques de «systèmes ouverts» [Bertalanffy, 1993]. Ce qu'il faut retenir de ces conceptions systémiques est que le fonctionnement d'un système est un tout synergétique plutôt qu'un ensemble de parties isolées. Perrow (1984) a relié la théorie des systèmes complexes avec la théorie du chaos pour décrire le phénomène des «accidents normaux» [cité dans Collay *et al.*, 1998, p. 7]. L'application de cette théorie aux cercles d'apprentissage, implique que les irrégularités (accidents) du système soient diminuées par la communication dans une atmosphère de soutien entre ses acteurs. Ce point renvoie à la condition de régulations intentionnelles qu'ont formulée Johnson, Johnson et Smith. Ils formulent leur cinquième condition comme étant le recours au traitement par le groupe de son processus de fonctionnement. On se situe dans la sphère de la régulation des activités et non celle préconisée ici, dans le point 4 de [Collay *et al.*, 1998], qui concerne une documentation du travail sur le sujet, œuvre du groupe. Néanmoins, les deux pointent vers un processus de métacognition régulatrice des activités.

5. Évaluation

L'évaluation dans les cercles d'apprentissage prend en compte la dimension du choix collectif du groupe quant à l'objet de son œuvre. Cela se traduit par les attentes que le groupe a de son travail collectif, exprimées en objectifs. La dimension individuelle de l'évaluation concerne le progrès individuel à l'égard des objectifs que le groupe s'est donnés. La dimension individuelle de l'évaluation vise à donner une visibilité aux changements vécus, re-conceptualisations et développement du savoir individuel. Différents moyens peuvent être mis en place pour répondre à ces deux dimensions. En grande partie cela dépend du but que le cercle vise et du degré d'articulation de ce but avec les visées individuelles. L'articulation entre les deux peut conditionner le poids variable, que le groupe souhaite donner à chaque aspect de l'évaluation. Ce poids variable peut concentrer le regard sur la réussite d'une œuvre

commune, ou sur la réalisation par chaque membre d'une progression en rapport avec les objectifs personnels qu'il s'attribue. L'importance donnée pour l'un ou l'autre dépend aussi des souhaits de chaque membre. Dans tous les cas, l'importance donnée à l'un ou à l'autre des aspects ne devrait pas grever l'importance qu'on peut vouloir donner à l'autre aspect. Cette indépendance des deux aspects doit laisser une place à chaque personne de choisir ses objectifs individuels, de les exposer au groupe, et de bénéficier d'un soutien des autres membres. L'évaluation de l'atteinte des objectifs individuels, peut être prise en compte pour l'évaluation des objectifs du groupe. Ces dimensions de l'évaluation et leur articulation devront être discutées par les membres au début du cercle d'apprentissage.

Ce point renvoie lui aussi à la condition formulée par Johnson, Johnson et Smith [1991] de «régulation intentionnelle». La régulation intentionnelle étant le processus et la conséquence naturelle de l'évaluation proposée par Collay *et al.* comme condition à la réussite d'un cercle d'apprentissage.

L'autoévaluation, la co-évaluation et l'évaluation à partir d'un portfolio personnel sont trois approches développées par les auteurs.

6. Cultures en changement

La dernière condition pour une communauté d'apprenants saine, renvoie à l'initiation d'une réflexion sur les changements culturels qui peuvent être induits par les efforts individuels ou collectifs, sur les lieux de travail et sur les organisations des membres du cercle. Le défi que les auteurs présentent est de comprendre comment les changements s'opèrent dans différentes cultures et ce que les individus peuvent faire pour influer sur ces changements. «Les cultures sont toujours en train de changer, et le réaliser nous permet de reconnaître de tels changements pour nous-mêmes, pour rendre le changement visible aux autres, et pour interagir ensemble sur la manière d'orienter ce changement» [Collay *et al.*, 1998, p. 11]. Cette dernière condition représente l'ouverture vers l'extérieur et le lien du cercle d'apprentissage aux autres, à la société. Dans la mesure où l'apprentissage est une activité transformatrice pour l'apprenant, que le savoir acquiert son sens par sa validité aux yeux des autres, et qu'en tant qu'êtres sociaux le savoir individuel est relié pour former le savoir collectif, on se rend compte de l'importance de la reliance aux autres. Le fait de saisir ce qu'on apporte dans les groupes dans lesquels on interagit est le moyen d'appréhender son existence comme faisant partie d'une structure sociale. La réflexion portée sur l'influence sur les milieux respectifs des apprenants (privés, professionnels, associatifs et de loisirs) interroge par extension la visibilité ou la lisibilité sur sa propre transformation. En effet, pour cette condition, Collay *et al.* [1998] se réfèrent à Robert Kegan et

à Fritjof Capra qui ont travaillé sur l'axe théorique des réseaux interdépendants. Kegan [1982] est cité pour avoir travaillé sur les environnements contenants[99]; tandis que Capra [1996] a écrit sur la «toile de la vie»[100] comme étant un réseau de systèmes interdépendants.

Selon Collay *et al.*, «[l]e développement des organisations vivantes parmi les humains et un processus d'organisation, de régulation et d'adaptation qui dure tout au long de la vie […]» [1998, p. 12]. Les auteurs classent les deux premières des six conditions que nous avons énumérées ci-dessus, comme conditions d'organisation, les deux suivantes comme conditions de régulation et les deux dernières comme conditions d'adaptation. Selon eux, les six conditions remplissent les besoins d'organisations vivantes saines, dont font partie les cercles d'apprentissage. Ces conditions assurent les fonctions constantes de l'auto-organisation, de l'autorégulation et de l'adaptation à leur environnement humain dans toutes ses dimensions.

Les conditions pour la réalisation réussie d'un cercle d'apprentissage définies par Collay *et al.* se révèlent être dans la lignée théorique de l'apprentissage coopératif. La proximité la plus notable a été repérée dans les descriptions de l'apprentissage coopératif qui s'appuient sur les effets positifs d'une structure d'interaction promotionnelle entre les apprenants. Toutefois, l'apprentissage coopératif a été développé comme un ensemble de méthodes plutôt destinées aux systèmes éducatifs. Nous avons exploré sommairement la proximité des travaux sur l'apprentissage coopératif. Nous nous sommes particulièrement intéressés aux conditions requises pour favoriser une interdépendance positive, et les avons comparées aux conditions pour une mise en œuvre des cercles d'apprentissage. La proximité entre ces cadres nous a permis d'examiner théoriquement à quel degré les cercles d'apprentissage se conforment au modèle de l'apprentissage coopératif *Apprendre ensemble*. Il semblerait que s'appuyer sur les travaux sur l'apprentissage coopératif pour servir de base aux études sur des situations d'apprentissage des adultes en petits groupes (ailleurs que dans des contextes d'éducation initiale), notamment les cercles d'étude, soit possible. Nous proposons le tableau suivant pour résumer les relations entre les conditions décrites par Johnson, Johnson et Smith [1991] et le cadre proposé par Collay *et al.* [Collay *et al.*, 1998] pour le développement professionnel dans les cercles d'apprentissage.

---

99. Holding environnements, en anglais.

100. Web of life, en anglais. La traduction du livre en français a employé le terme «toile» [Capra, 2003].

Tableau 1
Comparaison entre conditions de l'apprentissage coopératif et des cercles d'apprentissage

Groupes d'Apprentissage Coopératif	Cercles d'Apprentissage
Interdépendance valorisée	Construction de communauté
	Élaboration de savoir
Interaction soutenue	Entraide d'apprenants
Justification individuelle	
Comportements sociaux appropriés	
Régulation intentionnelle	Formulation de regards réflexifs
	Évaluation
	Cultures en changement

Dans le tableau ci-dessus, nous avons mis en rapport les cinq conditions requises pour l'apprentissage coopératif et les six conditions pour réaliser des cercles d'apprentissage valides. Le cadre défini pour les cercles d'apprentissage semble être bâti sur des fondements similaires à ceux de l'apprentissage coopératif tout en tenant compte des particularités de l'apprentissage des adultes. Notons que les cercles d'apprentissage et d'étude reconnaissent la fonction de facilitation de manière distincte du rôle de l'enseignant dans l'apprentissage coopératif. Dans les cercles d'apprentissage la fonction peut être occupée par une personne non reconnue comme référente au savoir du thème du cercle.

> « Comme facilitateur, votre rôle principal est d'aider le groupe à clarifier ce sur quoi il souhaite porter son attention, et puis d'aider à la discussion. Il n'est pas attendu de vous [comme facilitateur] de posséder une expertise particulière sur les questions, pas plus que quiconque d'autre dans le cercle. Si vous avez une expertise particulière dans le sujet du cercle d'apprentissage, vous devez faire particulièrement attention à ne pas être tiré vers le rôle d'enseignant. Il n'est pas attendu de vous non plus, de prendre des décisions pour le groupe, mais de les aider à le faire. Cependant le facilitateur peut être utile comme personne ressource, mettant le groupe en rapport avec des personnes et des idées pour compléter le savoir partagé du groupe. »
>
> [Adult Learning Australia Inc, 2006, p. 9 sec. 1]

Ainsi le rôle du facilitateur peut être occupé par les participants à tour de rôle. Dan l'apprentissage coopératif, l'enseignant «forme les groupes d'apprentissage, enseigne les concepts et stratégies de base, surveille le fonctionnement des groupes d'apprentissage, intervient pour enseigner des savoir-faire de petit-groupes, assiste la réalisation de la tâche quand c'est nécessaire, évalue l'apprentissage des apprenants en utilisant un référentiel à critères, et veille à ce que les groupes coopératifs évaluent ensemble l'efficacité du travail qui a été réalisé par les membres.» [Johnson *et al.*, 1991, p. 58].

Le rapprochement que nous tentons ici entre l'apprentissage coopératif et les cercles d'apprentissage est destiné à examiner l'adaptation présumée de l'apprentissage coopératif aux situations d'apprentissage en groupe des adultes. Nous constatons, pour la plupart des aspects, les correspondances entre les conditions de réalisation. Cependant, deux aspects sont absents dans les cercles d'apprentissage. Le premier, à savoir la justification individuelle, concorde dans l'apprentissage coopératif avec la présence de l'enseignant et répond aux besoins de l'évaluation opérée par ce dernier. Le second, c'est-à-dire les comportements sociaux appropriés, répond à une éducation aux savoirs sociaux, ou savoir-être en groupe. L'éducation aux comportements sociaux appropriés est une visée explicite de la méthode de l'apprentissage coopératif. Les conditions de réalisation de cercles d'apprentissage omettent ce point. On considère que la maturité des adultes et leurs expériences sociales ont déjà contribué à la formation des savoirs sociaux.

Inversement, deux aspects sont présents dans les cercles d'apprentissage qui ne le sont pas dans le modèle de l'apprentissage coopératif. Le premier est: l'élaboration du savoir. L'orientation épistémologique qui guide les auteurs sur les cercles d'apprentissage se résume dans l'idée que l'élaboration du savoir est une activité sociale qui se réalise dans l'interaction entre individus, porteurs de connaissances et de savoirs dont la valeur est égale. Ces connaissances et savoirs portés par les individus sont aussi le résultat d'une interaction entre les savoirs de la société englobante et des biographies personnelles. C'est ce postulat qui est au fondement des situations d'apprentissage informel. Il va de soi que les membres du groupe doivent adhérer à cette épistémologie et approuver leur rôle d'acteurs dans l'élaboration du savoir. Le second point présent dans le cadre des cercles d'apprentissage est l'idée de cultures en changement. Il s'agit de considérer les cercles d'apprentissage comme lieux d'expérience, voir d'expérimentation, privilégiés. Des lieux pour s'essayer à de nouvelles façons de comprendre nos cultures d'apprentissage, de réfléchir à la manière dont la culture plus large de notre société favorise ou entrave l'apprentissage. Ce sont aussi des lieux privilégiés pour s'essayer à des techniques pour agir sur les cultures englobantes de l'organisation, les lieux de travail ou de formation, les quartiers ou les associations

auxquelles on adhère. La pensée de Collay et de ses co-auteurs, est d'ancrer le cercle d'apprentissage dans la culture de la société plus large. Nous adhérons à cette vision de l'interdépendance des systèmes [Capra, 1996]. Le sens du savoir est donné par la société à travers la co-construction et le partage des acceptions et des valeurs. Partant de là, il n'y aurait pas de sens à s'approprier des connaissances et à construire des savoirs, s'ils ne sont pas ancrés dans les acceptions culturelles des uns et des autres participants au cercle, et dans les communautés plus larges dans lesquelles les participants évoluent. Nous voyons dans cette condition une des spécificités marquantes des cercles d'apprentissage. Les cercles d'apprentissage se distinguent de l'apprentissage coopératif en cela qu'ils sont plus préoccupés par le changement que par la formation aux connaissances et valeurs admises. À l'opposé, l'apprentissage coopératif est après tout un ensemble de méthodes développées dans un dessein éducatif qui porte le poids de la normalisation sociale.

On peut donc constater qu'au cœur des différences réside le rôle de la présence d'une personne, tantôt autorité représentative du thème de l'apprentissage à travers son expertise reconnue, tantôt absente, tout au moins partiellement, parmi les membres des cercles d'apprentissage. C'est bien cette présence ou absence, pour ne prendre que les deux extrémités d'une réalité bien plus nuancée, qui nous intéresse en tant que variable.

Revenons un instant sur l'apprentissage coopératif dont les conditions de réalisation évoquées plus haut sont étayées par les recherches qui ont été réalisées sur ces différentes variables. Pour ce qui concerne la régulation intentionnelle dans le groupe, Johnson *et al.* [1991] font état d'études qui comparent l'apprentissage coopératif avec et sans discussion par ses membres sur le fonctionnement de leur groupe, et sur les manières d'améliorer l'efficacité de leur travail d'apprentissage. La comparaison a été faite aussi avec un troisième groupe de personnes en apprentissage individuel. Les recherches montrent la supériorité des résultats quotidiens, sur le plan de la rétention des connaissances après la fin des études, pour le groupe coopératif avec régulation intentionnelle (*cf.* p. 98, point 5). Les élèves dans le groupe coopératif sans régulation intentionnelle ont de meilleurs résultats que le groupe d'apprentissage individuel pour les trois mesures [Yager, Johnson, & Johnson, 1985]. Une étude complémentaire a été réalisée avec des élèves de classe de terminale de lycée et avec des étudiants en première année universitaire où une comparaison a été faite entre quatre groupes. Le premier groupe était un groupe coopératif sans régulation intentionnelle. Le second groupe coopératif comportait un traitement de la régulation par l'enseignant. L'enseignant indiquait les savoir-faire coopératifs à utiliser pour la régulation, observait et faisait un retour à l'ensemble de la classe (à tous les groupes coopératifs) sur l'utilisation de ces savoir-faire par les élèves ou les étudiants. Dans le troisième

groupe, la régulation à été traitée par l'enseignant et par les élèves (ou étudiants), dans leurs sous-groupes coopératifs. Dans le quatrième groupe, l'apprentissage était individuel. Tous les groupes coopératifs ont eu des meilleurs résultats que le groupe en apprentissage individuel. Le groupe coopératif à traitement de la régulation par l'enseignant et par les élèves, ou les étudiants, a donné de meilleurs résultats que les autres groupes coopératifs. L'étude a été menée à partir d'un problème complexe qui a été donné aux élèves ou aux étudiants à résoudre à l'aide d'un ordinateur [Johnson *et al.*, 1990].

Les études sur l'apprentissage coopératif que nous avons évoquées [Yager *et al.*, 1985 ; Johnson *et al.*, 1990] ont été inspirées par la pensée de Kurt Lewin (durant sa période Américaine) et les conclusions des études menées par Morton Deutsch [1949]. C'est une extrapolation sur des situations scolaires qui a été opérée. L'hypothèse qui a guidé ces travaux était que la manière de structurer les situations éducatives détermine le type d'interdépendance entre les apprenants. Ces recherches indiquent que structurer cette interdépendance de manière coopérative crée une interaction qui promeut tous les apprenants (interaction promotionnelle). L'interaction promotionnelle produit chez les apprenants l'effort d'atteindre les résultats espérés[101], des relations positives entre les apprenants, et, une adaptation psychologique et un savoir-être social[102] [Johnson & Johnson, 1989]. Le fait d'agir sur la structuration des relations entre les apprenants pour créer une interaction promotionnelle se fait par l'introduction d'éléments qui *forcent* les apprenants à être dépendants les uns des autres pour réussir leurs études. Pour créer une interdépendance positive, l'enseignant doit prévoir que l'apprentissage d'un savoir-être en groupe fasse partie du but de la leçon.

Un autre exemple pour créer une interdépendance positive est de faire en sorte que la note d'appréciation individuelle soit bonifiée si la note attribuée aux travaux du groupe coopératif est élevée[103]. Ces agissements produiraient une intériorisation des motivations. Le PLOC^{e} de l'apprenant est externe, personnifié par l'enseignant. En faisant référence à l'OIT^{c} dans le cadre théorique de l'autodétermination, cela produirait une régulation contrôlée qui serait caractérisée par un degré d'autonomie moindre (1.6 *Assise théorique*, p. 48). Or, la particularité de la coopération dans l'apprentissage à l'âge adulte, spécifiquement dans les cercles d'étude, est que l'appel est

---

101. *To achieve*, en anglais.

102. Nous préférons utiliser le terme savoir-être plutôt que le terme *compétence sociale* employée par les auteurs.

103. *Positive reward/celebration interdependence* (en anglais) [Johnson *et al.*, 1991, p. 17].

interne. Selon la théorie de l'autodétermination cela produit une régulation plus proche du soi.

En somme, l'étude des méthodes d'apprentissage coopératif [Kaplan, 2006], réalisée en amont de la recherche décrite dans la présente thèse, a visé l'identification de bases théoriques applicables aux pratiques d'apprentissage dans les cercles d'étude. La comparaison a permis d'établir que les pratiques d'apprentissage dans les cercles d'étude et les cercles d'apprentissage ont une forte parenté avec les méthodes éducatives d'apprentissage coopératif. Cependant une différence majeure les distingue. Les apprenants dans les cercles d'étude ou cercles d'apprentissage ne sont pas soumis à une évaluation de leur activité éducative ou de leurs acquisitions par une entité, ou autorité, externe à celle-ci. Lors de l'étude théorique comparative entre les méthodes d'apprentissage coopératif d'un côté, et les cercles d'étude et cercles d'apprentissage de l'autre côté [Kaplan, 2006], l'accent a été mis sur l'évaluation (auto-évaluation et co-évaluation) comme processus de régulation de l'apprentissage. Cette régulation est à comprendre à deux niveaux. Un premier niveau concerne la gestion du processus du groupe et des interactions entre les acteurs. Ce niveau est un niveau meso (psychosociologique). Le second niveau concerne le processus personnel, où il est question de la régulation affective, cognitive et comportementale. Ce niveau-ci est un niveau micro (psychologique). La régulation à ce niveau détermine les relations interpersonnelles qui s'expriment au niveau meso. De même, la régulation du groupe détermine les affectes, cognitions et comportements personnels. La relation circulaire entre les deux niveaux, qui s'influencent mutuellement, introduit la notion d'une entité collective à laquelle l'attention a moins été portée dans l'étude des formes coopératives d'apprentissage, qu'elles relèvent de méthodes éducatives ou des modèles d'apprentissage non-formel ou informel. Nous prenons en considération cet aspect collectif de la régulation dans notre recherche.

CHAPITRE 4

AUTORÉGULATION DE L'APPRENANT

4.1 AUTODIRECTION EN APPRENTISSAGE

L'apprentissage autodirigé recouvre un champ d'études majeur de l'apprentissage des adultes [Oddi, 1987; Caffarella & O'Donnell, 1987; Carré, 1992], propulsé à l'avant scène par Knowles [1975] à la suite des travaux de ses prédécesseurs dans les années 1960[104]. Les conceptualisations issues de cette notion ont donné lieu à d'importants travaux, au point où la notion est désormais fondamentale à la sphère de l'apprentissage à l'âge adulte. L'importance des travaux sur l'autodirection a été éclairée dans la communauté francophone par Carré [Carré, 1992; Carré, Moisan, & Poisson, 1997; Carré, 2005; Carré, 2003]. L'autodirection de l'apprenant a été mise en perspective à l'égard l'autoformation [Carré, 1994; Carré, 1997; Carré, 2000] de manière si prolifique qu'il serait inapproprié de le détailler ici. Néanmoins, notre modèle d'analyse repose sur les travaux sur l'autodirection. Nous spécifions l'articulation de notre recherche à ce cadre dans ce chapitre.

Oddi [1987] a noté que l'étude de l'apprentissage autodirigé était en majorité fait du point de vue du processus, et pour une moindre partie comme caractéristique de la personne. Il a nommé le premier, *perspective du processus*; le second, *perspective de la personnalité*. Cette distinction ambitionne d'élargir le champ de l'apprentissage autodirigé pour lui conférer un caractère moins instrumenté comme typologie d'activités éducatives, et développer l'étude des dispositions personnelles qui permettent alors de s'interroger sur les caractéristiques personnelles, indépendamment des situations. Garrison dans son article paru dans la célèbre revue *Adult Education Quarterly* dix ans plus tard, fait le même constat, «l'accent a été mis dans ce concept [SDL] sur le contrôle et la direction externes des tâches d'apprentissage» [1997]. Selon lui l'apprentissage autodirigé invoque des aspects sociaux (le management de l'apprentissage) et des aspects cognitifs (l'apprentissage). Dans l'éducation des adultes, l'attention a été portée sur l'autodirection (le management par soi des tâches d'apprentissage). Néanmoins, le concept a été initialement construit à partir d'une préoccupation pour les dispositifs qui inhibent ou favorisent l'essor de l'autodirection. Cette perspective

104. *cf.* le livre de Carré [1992] pour une présentation en français.

correspond à la quête des pédagogues pour des ingénieries où le contrôle est placé du côté de l'agent éducatif. L'autre perspective se focalise sur le processus cognitif et l'apprentissage sans se préoccuper en premier lieu de l'intervention du pédagogue. La position de Long [1989, p. 5, cité dans Garrison, 1997] a été de dire que sans la dimension psychologique ou cognitive, c'est l'enseignement et non pas l'apprentissage qui sont l'objet de l'attention. Ces constats comportent une distinction entre un contrôle externe versus interne du processus d'apprentissage. Cependant, la perspective reste celle de l'agent éducatif qui est à la recherche de l'accroissement d'une motivation progressivement endossée chez l'apprenant, en intervenant en douceur. «Il est impératif que nous créions les conditions où les étudiants deviennent progressivement motivés par un intérêt authentique et un désir de construire du sens personnel et une compréhension commune. Comprendre ces conditions est, par essence, ce en quoi consiste l'exploration de l'apprentissage autodirigé», affirme t-il. Quelques lignes plus tôt, il note pourtant que «des tâches et critères imposés peuvent aussi réduire la propension à assumer une responsabilité pour l'apprentissage», mais voit «le défi dans le fait que les étudiants internalisent des buts externes […].» [Garrison, 1997]. La plupart des critiques d'alors, pointaient vers l'*impératif* de l'apprentissage tout au long de la vie, ce qui justifie de s'extraire d'une vision de l'apprentissage autodirigé comme étant cantonné aux situations d'apprentissage, structurées en tant que telles. Ces critiques peuvent être prises en compte «en allant au delà d'une focalisation sur l'apprentissage autodirigé comme un ensemble d'activités dans un processus d'autoformation vers une étude des personnes ou des caractéristiques motivationnelles, cognitives, et affectives des apprenants autodirigés» [Oddi, 1987, p. 27]. Ainsi «le projet d'apprentissage […] assure la liaison entre les éléments motivationnels et cognitifs, qui mènent de la formation de représentations de l'avenir jusqu'à l'acte d'apprendre, sous les deux formes autodirigées qu'il peut prendre: autodirection "éducative" en milieu institué, autoformation "informelle" en milieu dit "naturel"» [Carré, 1995, cité dans Carré *et al.*, 1997, p. 99].

L'autodirection de l'apprenant considéré à partir de ses dispositions à apprendre, ses intentions, motivations, cognitions et régulations motivationnelles et cognitives, constitue le champ d'investigation de notre thèse. Il s'agit du champ psychopédagogique. En même temps notre questionnement relie le sujet apprenant à son environnement. Notre interrogation porte sur les effets des conditions technicopédagogiques, à savoir les cercles d'étude, sur les personnes. Il s'agit du champ sociopédagogique. Il convient alors d'éclairer l'apprentissage dans les communautés d'apprenants dans les milieux de la société civile, les organisations et les divers réseaux d'apprenants qui les traversent.

L'autodirection de l'apprenant est le versant psychopédagogique de l'apprentissage autodirigé (SDL[a]). Brockett et Hiemstra notent que l'accent sur le groupe du cercle d'étude pourrait paraître au premier abord inconsistant avec les notions d'autodirection [1991, p. 185] mais invoquent Oliver qui affirme que depuis leur naissance les cercles d'étude favorisaient l'apprentissage autodirigé [1987, p. 5]. Dans une tentative de conciliation entre les approches de l'apprentissage autodirigé, Brockett et Hiemstra [1991, pp. 18-33] proposent un modèle d'orientation de la responsabilité personnelle (PRO[105]) dans lequel la responsabilité personnelle peut être vue comme une caractéristique de la transaction enseignant-apprentissage, elle est étiquetée alors *apprentissage autodirigé* (SDL[a]) ; ou comme caractéristique de l'apprenant, elle est étiquetée alors *autodirection de l'apprenant*[106]. Les deux caractéristiques convergent vers l'*autodirection en apprentissage*[107]. Brockett et Hiemstra intègrent ces facteurs à l'intérieur du contexte social englobant. Les auteurs nous rappellent que l'une des critiques récurrentes de l'autodirection en apprentissage a été le surinvestissement sur l'individu qui s'accompagne habituellement de l'omission du contexte social dans lequel l'apprentissage a lieu [Brockett & Hiemstra, 1991, p. 32].

Notre choix pour cette recherche porte sur l'étude de l'autodirection de l'apprenant spécifiquement dans les communautés d'apprenants. Le cercle d'étude constitue, en tant que modèle d'apprentissage coopératif des adultes, le cadre empirique pour nos travaux. Pour explorer l'autodirection de l'apprenant, qui demeure un concept assez vaste, nous adoptons une conceptualisation qui articule autodétermination et autorégulation. Ces deux composants sont soutenus par un sentiment d'auto-efficacité de l'apprenant [Carré, 2003].[108] L'autodétermination constitue une notion pré-comportementale. Cette notion correspond à une motivation pré-décisionnelle, que Heckhausen et Gollwitzer (1987), dans leur modèle du Rubicon [Achtziger & Gollwitzer, 2008], placent à l'origine de l'action.[109] Dans le modèle de Carré [2003], l'autorégulation nourrit dans un mouvement circulaire l'autodétermination de l'apprenant. Un parallèle peut être fait avec le modèle du Rubicon, où la motivation post-

---

105. *Personal Responsibility Orientation*.

106. *Learner Self-Direction*.

107. *Self-Direction in Learning*.

108. Voir figure 6 : La double dimension de l'autodirection en formation (Carré, 2003), p. 112.

109. Le modèle du Rubicon des phases d'action explique le passage de la phase de délibération à la planification où se forme l'intention (le passage du Rubicon). Voir figure 7 : Le modèle du Rubicon des phases d'action (Heckhausen & Gollwitzer, 1987), p. 113.

actionnelle peut conduire au ré-enclenchement d'un nouveau cycle [Achtziger & Gollwitzer, 2008]. L'autodétermination dans «la double dimension de l'autodirection» [Carré, 2003] s'appuie sur une théorie de la motivation développée par Deci & Ryan [Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2002]. Fenouillet [2009, p. 19] note que la théorie de l'autodétermination est «d'une rare puissance conceptuelle qui permet d'appréhender l'être humain dans sa globalité, d'un point de vue motivationnel, et qui s'appuie sur de très nombreux concepts; ce qui permet facilement de faire des ponts avec une multitude de théories connexes.» La théorie de l'autodétermination (SDT[110]) s'appuie sur une identification du locus de contrôle perçu (PLOC[c]) selon des degrés variables entre deux pôles de contrôle: externe et interne. Cette distinction était cruciale pour étudier la motivation extrinsèque versus intrinsèque et plus généralement de l'autonomie perçue [Ryan & Connell, 1989, p. 749].[111] Le lien avec l'autorégulation est ainsi établi. Il prend une forme résolument déterminée avec le concept d'*autorégulation autonome* [Reeve *et al.*, 2008, p. 225]. Ce concept est considéré par ces auteurs comme central dans une analyse de l'autorégulation des étudiants basée sur la SDT[j]. «Quand ils sont autonomes dans leur autorégulation, les étudiants sont auto-initiants et persistants parce que les tâches qu'ils entreprennent sont perçues comme intéressantes ou personnellement importantes pour eux. Dans la perspective de la SDT[j], une telle autorégulation est associée avec une motivation autonome et est caractérisée par un comportement déterminé et par le fait d'exercer des choix. En contraste, des comportements qui sont imposés à des étudiants – comportements qui ne sont pas assumés – ne sont pas considérés comme autorégulés.» [Reeve *et al.*, 2008, p. 225].

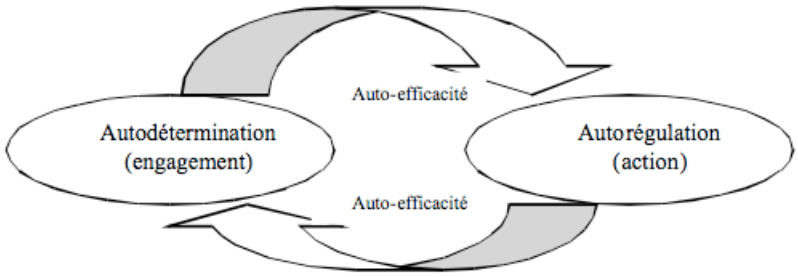


Figure 6 : La double dimension de l'autodirection en formation (Carré, 2003)

110. *Self-Determination Theory*.

111. Pour une présentation des degrés sur le continuum d'autodétermination et du rapport avec la régulation *cf.* p. 48.

L'autorégulation correspond donc à une dimension volitionnelle et aux choix qui sont associés à celle-ci. Elle est pré-actionnelle et actionnelle dans le modèle du Rubicon. Elle est pré-actionnelle dans la planification de l'action. À l'instar des recherches issues de la théorie d'autodétermination, l'autorégulation, pour une large part, a inspiré des recherches dans les milieux éducatifs formels.Dans notre recherche, nous focalisons l'attention sur la dimension volitionnelle de l'action – après le passage du Rubicon [Achtziger & Gollwitzer, 2008]. La motivation est identifiée dans la phase de délibération. Nous pensons que la motivation est un processus continuel et qu'elle est aussi présente dans la dimension volitionnelle. De même, certains auteurs ont pour objet d'étude l'autorégulation des motivations. La double dimension de l'autodirection [Carré, 2003] tient bien compte de l'interaction entre engagement et action, visible dans la représentation cyclique faite de ses deux composantes. Quand nous faisons référence à l'autorégulation dans l'apprentissage, notre intention est d'évoquer l'autorégulation, non pas de la volition, mais des agissements qui en découlent. En ce sens, notre compréhension se conforme à la construction conceptuelle de la SDT[j] selon laquelle les motivations qui sont plus proches du soi, ont comme conséquence davantage de volition dans les régulations, et dans l'exercice de choix qui est caractéristique et indicatif de cette volition. Les agissements sont sous-tendus par la motivation et par la volition. Ils sont décomposés en plusieurs phases dans le modèle du Rubicon.

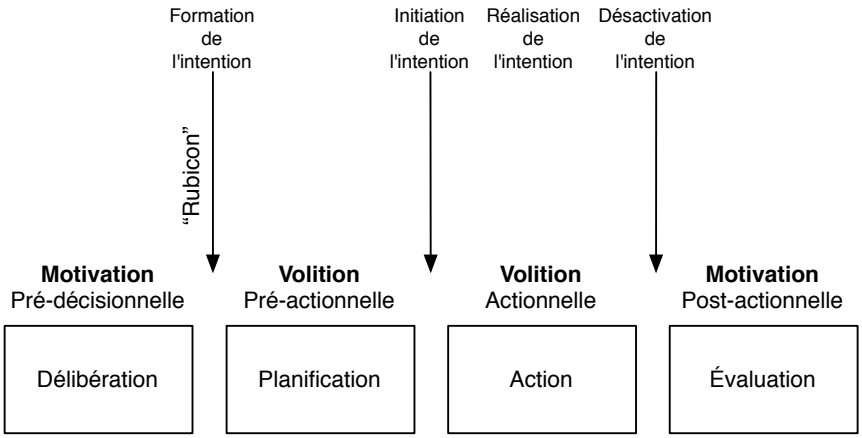


Figure 7 : Le modèle du Rubicon des phases d'action (Heckhausen & Gollwitzer, 1987)[112]

112. Adapté de Achtziger et Gollwitzer [2008, p. 273].

Les indicateurs des agissements, *i.e.* des processus, relatifs à ces phases qui nous intéressent sont ceux qui apparaissent après le passage du Rubicon. Il s'agit des phases : pré-actionnelle, actionnelle et post-actionnelle. Nous classons les indicateurs relatifs à ces phases dans des macro-niveaux de processus de régulation correspondants. Avant de revenir sur les macro-niveaux de régulations dans notre modèle d'analyse, nous nous attacherons à décrire les aspects des travaux sur l'apprentissage autorégulé qui nous intéressent pour notre recherche.

4.2 L'apprentissage autorégulé (SRL)

Kuhl [1996] définit l'autorégulation comme un mode de soutien à l'auto-maintenance de la personne et l'associe aux émotions positives. Mais d'un point de vue sociocognitif, l'auto-régulation « réfère à des pensées, sentiments et actions auto-générés, qui sont planifiés et adaptés de manière cyclique à l'atteinte des buts personnels » [2000, p. 14][113]. L'apprentissage autorégulé compte de nombreux modèles qui ont été utilisés par les chercheurs dans leurs études sur la manière dont des étudiants « suivent[114] et contrôlent activement leur cognition, motivation, et contexte pour apprendre efficacement » [Greene & Azevedo, 2009, p. 19]. Ces recherches ont été menées dans les milieux scolaire et universitaire où il est apparu que pour étudier le SRL[115], les tâches d'apprentissage doivent être suffisamment complexes pour que les étudiants s'engagent dans le suivi et le contrôle de leur apprentissage [Greene & Azevedo, 2009]. Au vu de ces remarques, notre choix d'un cadre de référence théorique sur le SRL[k] doit tenir compte de la spécificité de l'apprentissage dans les cercles d'étude et conduire à une formulation spécifique des observations à mener. Notre postulat de départ est que les régulations de l'apprentissage par les apprenants adultes sont inhérentes au modèle du cercle d'étude. La spécificité de ce modèle le distingue par le fait que le curriculum n'est pas choisi pour les apprenants mais par eux, et par les autres aspects de l'apprentissage comme les supports, méthode, cadres, rythmes etc. qui sont du ressort de ces derniers. Autrement dit, l'autorégulation, puisqu'elle est

113. Notre traduction.

114. Nous avons choisi le verbe *suivre* pour la traduction de l'anglais de *monitoring*. Ce choix nous paraît correspondre à l'idée d'un repérage par l'apprenant des étapes ou de la progression de son apprentissage. Il s'agit d'une métacognition de son avancement dans l'apprentissage. Le suivi pédagogique appliqué par le sujet à lui même est une stratégie de régulation de l'apprentissage que dans le cadre du SRL pourrait être désigné comme auto-suivi. Le suivi dans ce sens correspond à « une attention délibérée à un aspect de son apprentissage » [Schunk, 1991, p .267 cité dans Greene & Azevedo, 2007, p. 355] (notre traduction).

115. *Self-Regulated Learning*.

inhérente aux principes des cercles d'étude, ne demande pas au chercheur d'introduire des concepts sophistiqués dans le thème de l'étude pour pouvoir la détecter.

Il faut aussi noter que les travaux sur l'autorégulation cherchent à établir un lien entre les stratégies d'autorégulation déployées par les étudiants et la réussite dans l'apprentissage. Par exemple, la probabilité que les étudiants aient un modèle mental plus sophistiqué de l'objet de l'étude, constaté dans un post-test, est plus grande lorsque la fréquence des activités de suivi (monitoring) augmente [Greene & Azevedo, 2009].

Un autre constat fait par les chercheurs sur l'autorégulation, est que les particularités de chaque sujet apprenant résultent dans la mise en œuvre de certaines stratégies et non pas d'autres, dans une situation donnée [Pintrich, 2000]. Par conséquent, constater l'absence d'une stratégie qu'on cherche à identifier ne signifie pas qu'une autre stratégie a été choisie à sa place ; ou que sa non utilisation ne soit pas en soi une stratégie de régulation où « l'étudiant a exercé un suivi et un contrôle métacognitifs pour omettre un acte d'autorégulation potentielle » [Winne & Perry, 2000, p. 558]. Le fait qu'une stratégie de régulation ne soit pas mise en œuvre ne signifie pas qu'une régulation métacognitive n'a pas eu lieu.

Selon Winne et Perry [2000], deux tendances se dessinent dans les mesures de l'autorégulation. La première, où ce sont les aptitudes des apprenants qu'on cherche à détecter, utilise principalement des questionnaires et des entretiens structurés. La seconde, davantage préoccupée par la mesure du SRL[k] comme événement, utilise des méthodes d'observation comme la verbalisation à voix haute ou des films où les chercheurs demandent au sujet de commenter les événements enregistrés durant l'apprentissage. Dans cette seconde tendance, une voie de recherche s'intéresse aux observations de la performance de l'autorégulation, en mettant en relation les comportements des apprenants avec les contextes dans lesquels les apprentissages se déroulent. Cette perspective sociocognitive de l'autorégulation [Zimmerman, 2000] s'intéresse à l'observation des effets des données environnementales sur « les croyances des étudiants en eux-mêmes en tant qu'apprenants, sur leurs buts et attentes[116], et sur leurs décisions dans la manière de réguler leurs comportements dans les activités d'apprentissage » [Winne & Perry, 2000, p. 553]. C'est dans cette perspective sociocognitive de l'autorégulation que nous situons notre recherche. Nous sommes intéressés par les effets possibles de la présence relative de la PRS[d], dans le contexte des apprentissages à l'âge adulte organisés comme cercles d'étude, sur les régulations de l'apprentissage opérées par les apprenants.

---

116. *Expectations*, en anglais.

Parmi les approches utilisées par les chercheurs pour surmonter la difficulté à détecter les métacognitions, une observation par une demande de verbalisation au cours de l'apprentissage de ses métacognitions a été utilisée par Kitsantas et Zimmerman [2002] pour élucider les stratégies de régulation déployées. Cette technique surmonte les difficultés liées à une invocation des actes du passé, mais a en contrepartie des désavantages. Nous avons choisi de ne pas utiliser une méthode intrusive comme celle-ci. Nous y reviendrons dans le chapitre 5 *Méthodologie de la recherche*. Une autre sorte de problème qui se pose à notre recherche. Nous cherchons à établir des traits généraux dans les comportements d'autorégulation dans l'étude des effets environnementaux. Or, dans la mesure où les stratégies d'autorégulation sont considérées par les auteurs comme hautement personnels [Pintrich, 2000], les détecter de manière à identifier des traits communs entre sujets requiert une approche qui consiste à regrouper les observations de micro-niveau dans de classes de stratégies de macro-niveau [Greene & Azevedo, 2009].

On peut distinguer trois phases dans les processus du SRL^k: planification, suivi (*monitoring*) et évaluation. Ces trois phases composent un «cercle vertueux» [Willem, Aiello, & Bartolomé, 2006]. La première correspond à une phase d'anticipation, la seconde à une phase de contrôle de l'action ou de la performance, et la troisième à une phase d'autoréflexion dans le modèle de Schunk et Zimmerman [1998][117]. En outre, ces trois phases correspondent à la planification, à l'action et à l'évaluation dans le modèle du Rubicon des phases de l'action [Achtziger & Gollwitzer, 2008]. Dans le modèle du Rubicon, un lien est établi au *passage du Rubicon* entre la délibération et la planification. Ce passage, où se forme l'intention entre la motivation pré-décisionnelle et la volition pré-actionnelle, est l'instant de la prise de décision. Il caractérise le passage à l'acte et est indicatif d'une autorégulation autonome [Reeve *et al.*, 2008] qui sous-tend l'autodirection dans l'apprentissage.

Dans le modèle de Zimmerman [2008; 2000], les décisions peuvent être considérées comme un sous-processus de l'auto-contrôle dans la phase de contrôle de l'action ou de la performance, mais cela n'est jamais explicite. Il n'est pas sans intérêt de rappeler que le SRL^k est un modèle de régulation dans l'apprentissage scolaire ou universitaire, où deux caractéristiques nous semblent façonner la conception. Premièrement, la direction de l'apprentissage est un attribut principalement de l'enseignant; ce qui pourrait expliquer l'absence de mention concernant les prises de décisions par les étudiants. L'autorégulation ne suppose pas en effet une autodirection si elle n'est pas autonome. Dans le SRL^k, il s'agit d'une régulation, préférablement pro-active

117. Voir figure 8: Phases cycliques de l'autorégulation (d'après Schunk et Zimmerman, 1998), p. 117.

[Zimmerman, 2008], dans les tâches d'apprentissages assignées aux apprenants. Deuxièmement, les relations dans la classe sont davantage uniques (mais bidirectionnelles) à chaque couple étudiant-enseignant, où l'étudiant est en relation pédagogique avec son enseignant et vice-à-versa. Cette conception, qui ne tient pas compte des relations entre apprenants, contrairement à l'apprentissage coopératif, minimise une prise en compte des interactions entre les apprenants et nie l'existence de la collectivité. Ceci est apparent dans l'usage quasi-permanent du préfixe auto- dans les descriptions des processus et des stratégies pour décrire la régulation de l'apprentissage par les apprenants.

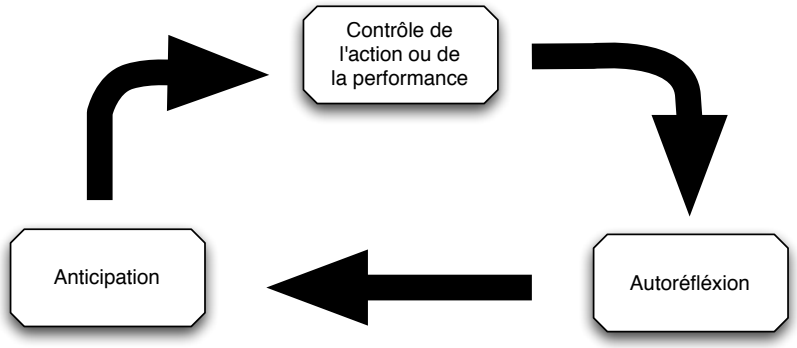


Figure 8 : Phases cycliques de l'autorégulation (d'après Schunk et Zimmerman, 1998)[118]

Notre cadre de référence s'inspire néanmoins du modèle de Zimmerman [2000] qui utilise les catégories des stratégies d'autorégulation définies par Zimmerman et Martinez Pons [1986]. Ces auteurs notent que «peu d'efforts ont été faits pour mesurer le rôle des processus d'autorégulation de l'apprentissage dans des cadres naturels, particulièrement dans des contextes autres que la classe.» [Zimmerman & Martinez Pons, 1986, pp. 615-616][119]. Notre recherche vise précisément des situations d'apprentissage distinctes de *la classe*. De plus, nous nous intéressons à la régulation de l'apprentissage en tenant compte de la dimension collective de celle-ci. Nous quali-

118. La phase du contrôle de l'action et de la performance dans ce modèle a été renommée «*performance phase*» par Zimmerman [cf. Zimmerman, 2008], qu'il serait plus approprié de traduire en français par «phase de réalisation». Les publications en français utilisent le terme «action» pour le modèle reproduit ici [cf. Carré, 2005, p. 161; Carré, 2003, pp. 82-83].

119. Notre traduction.

fions le cercle d'étude comme modèle d'apprentissage coopératif des adultes. Il en découle que la prise en compte des relations entre les apprenants est indispensable pour une compréhension de la régulation de l'apprentissage dans des situations d'apprentissage coopératif. Par ailleurs, une perspective qui lie l'autorégulation à l'autodirection de l'apprenant requiert une prise en compte de la régulation, non pas comme une adaptation aux contingences d'une situation, mais comme une configuration agentique[120] des apprenants dans le façonnage de leur apprentissage. Ces idées nous ont conduits à sélectionner parmi les catégories des stratégies utilisées dans le protocole d'interview de l'apprentissage autorégulé (SRLIS[121]) et d'enrichir nos outils de recueil pour les adapter à notre contexte. La sélection parmi les stratégies qui figurent dans le SRLIS[l] s'est faite sur la base des catégories de macro-niveau qui correspondent aux phases cycliques de l'autorégulation, appropriées à la situation d'apprentissage du modèle du cercle d'étude. L'enrichissement des indicateurs concerne une prise en compte des interactions supposées entre les apprenants dans le processus de régulation, et par une catégorie d'indicateurs, sous-processus d'auto-contrôle dans la phase de réalisation (action), que nous nommons : décisions.

L'agentivité personnelle [Bandura, 2002], dans laquelle le SRL[k] s'inscrit, « englobe, à l'image du cadre dans lequel elle s'inscrit, les dimensions cognitives, environnementales et conatives de l'agentivité dans l'apprentissage » [Carré, 2005, p. 160]. Zimmerman [2000] précise que cette inscription théorique distingue son modèle de SRL[k] des perspectives métacognitives de l'autorégulation par le fait que ces dernières mettent l'accent seulement sur les aspects cognitifs. Il confirme le rôle de la métacognition mais rajoute que l'autorégulation dépend aussi d'auto-croyances et des réactions affectives. Nous reconnaissons le rôle du sentiment d'auto-efficacité[122] dans le soutien des processus d'autorégulation et de la dimension affective dans l'apprentissage. De plus, nous admettons l'importance de cette dimension conative qui soutient la motivation et la volition. Cependant, nous avons choisi de ne pas mesurer les aspects conatifs dans notre recherche, au profit d'une centration sur les aspects métacognitifs.

---

120. Nous utilisons ici le terme *configuration agentique* en référence à la configuration d'activité produite dans les relations [Durand, Saury, & Sève, 2006], et l'agentivité dans la théorie sociocognitive de Bandura [2002].

121. *Self-Regulated Learning Interview Schedule*. Nous remercions Barry Zimmerman pour nous l'avoir communiqué et pour ses remarques relatives à son adaptation à notre recherche.

122. Voir figure 6 : La double dimension de l'autodirection en formation (Carré, 2003), p. 112.

4.3 Modèle d'analyse

Nous avons opté pour trois catégories d'indicateurs des stratégies relatifs aux processus de régulation. Ces catégories correspondent aux phases d'autorégulation chez Zimmerman [2000], à laquelle s'ajoute une catégorie d'indicateurs qui concerne la prise de décisions. Les quatre catégories sont :

- Anticipation ;
- Suivi (*monitoring*) – sous-processus d'auto-observation dans la phase d'action [Carré, 2005 ; Carré, 2003];
- Évaluation (*assessment*) – processus de la phase d'autoréflexion ;
- Décisions – sous-processus d'auto-contrôle dans la phase d'action.

La figure 9 *Modèle d'analyse de la régulation métacognitive de l'apprentissage* (p. 120), représente notre modèle d'analyse de la régulation métacognitive de l'apprentissage. Au préalable nous voulons signaler que dans ce modèle nous faisons figurer une branche relative aux aspects conatifs de la régulation. Nous ne donnons pas les détails de cette conation, puisqu'elle ne fait pas partie de l'objet direct de notre recherche. Néanmoins, nous gardons à l'esprit l'importance des interactions entre les aspects conatifs et métacognitifs. Steffens remarque à cet égard qu' « [a]ucune mention [par les auteurs] est faite sur le suivi (*monitoring*) de son propre état de motivation et des processus d'émotion ou d'attributions », et ceci malgré le fait que « [t]ous les auteurs s'accordent à dire que le suivi (*monitoring*) est un processus clé dans l'apprentissage autorégulé. » [2006, p. 356][123]

Dans notre modèle d'analyse, le suivi (*monitoring*) comprend l'ensemble de stratégies de distanciation par rapport à sa pratique, ses cognitions, ses émotions, sa motivation, sa volition et ses attributions. En ce sens, le suivi (*monitoring*) est au service d'une cognition sur toutes ces dimensions. Il résulte d'une conscience prise sur l'action[124] ; ainsi, il est révélateur de celle-ci. La cognition issue de ce processus de distanciation à l'égard des dimensions de son apprentissage, nourrit un processus d'évaluation. Ce dernier requiert une comparaison avec les standards ou références qui

123. Notre traduction.

124. L'action est comprise dans ses dimensions cognitive, affective et comportementale.

servent à mesurer l'atteinte de ses objectifs, à mesurer la conservation ou l'amélioration de son état affectif, de sa motivation et de sa volition.

Enfin les décisions de rectification ou de changement d'objectifs, de méthodes et de stratégies de régulation, ou de la non mise en œuvre de ceux-ci, peuvent être prises avant qu'un nouveau cycle ne redémarre par une nouvelle anticipation.

L'anticipation regroupe la définition des objets d'étude, le choix initial des matériaux et des méthodes, la planification et l'organisation des activités projetées pour mener à bien son apprentissage, la sélection des références contre lesquelles mesurer la progression et l'atteinte de ses objectifs, et l'anticipation de l'évaluation des différents aspects de son apprentissage.

Le cycle que nous venons de décrire ici reprend les éléments des modèles décrits par les auteurs cités dans ce chapitre, à la différence qu'il rajoute la prise de décisions comme lien entre la phase post-actionnelle et le nouveau cycle qui commence par une phase pré-actionnelle. Si nous nous référons au modèle du Rubicon des phases d'action [Achtziger & Gollwitzer, 2008], les décisions sont les indicateurs de l'issue de la phase de délibération et de la formation de l'intention.

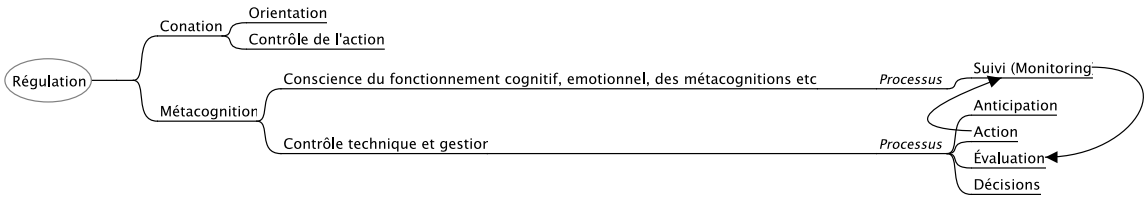


Figure 9 : Modèle d'analyse de la régulation métacognitive de l'apprentissage

Le modèle d'analyse de notre recherche représente des phases de régulation cycliques dans lesquelles sont imbriquées des boucles liées au suivi (*monitoring*) de l'action et de son évaluation. L'anticipation initiale est suivie par l'action dont le suivi (*monitoring*) sert à l'évaluation de cette dernière, puis par la prise de décisions avant d'entamer un nouveau cycle qui commence par une anticipation. Ce modèle représente, pour les besoins de notre étude, des cycles qui peuvent opérés à différents moments et à différents niveaux, individuels et collectifs. Par exemple, un cycle peut être entamé par un sujet par rapport à une tâche relative à l'un de ses objectifs d'apprentissage, en même temps que le même sujet opère une régulation de son apprentissage globalement par rapport au but qu'il s'est donné dans sa participation au cercle d'étude. De

plus, ces deux cycles en cours au même moment ne sont pas synchrones. Les phases dans lesquelles ils se trouvent sont peut-être différentes. Rien ne permet non plus de supposer que les durées des phases semblables sont équivalentes dans les régulations en cours. Le groupe pourrait en même temps opérer une régulation collective de son fonctionnement. Les individus participent à cette régulation de manière à articuler leurs régulations individuelles pour les accorder, si nécessaire à la régulation collective. Par cet exemple, nous souhaitons attirer l'attention sur la multitude des régulations qui se chevauchent dans le temps. Ces régulations interviennent simultanément au niveau intra-individuel et inter-individuel dans des interactions multiples.

Dans la section suivante nous décrivons les indicateurs des stratégies que nous avons inclus dans notre recherche. Ils sont classés selon les quatre catégories de stratégies que nous venons de décrire.

4.4 Stratégies de régulation étudiées

Nous avons dressé une liste des indicateurs de régulation en rapport avec nos phases de régulation, et les avons raccordés aux stratégies d'autorégulation correspondantes étudiées par Zimmerman et Martinez Pons [1986]. Cette liste inclut des indicateurs adaptés au contexte coopératif de l'apprentissage qui nous intéresse et des indicateurs relatifs aux prises de décisions. Dans cette liste sont tracés les liens de correspondance entre nos indicateurs et les stratégies que Zimmerman et Martinez Pons [1986] ont utilisé dans SRLIS[l].[125] La liste des indicateurs de régulation que nous avons dressée comprend 23 indicateurs distincts. Ces 23 indicateurs sont organisés dans quatre groupes de stratégies de régulation de macro-niveau : anticipation, suivi (monitoring), évaluation, et décisions. Pour rendre l'observation des ces indicateurs opérationnelle, nous avons structuré nos outils de recueil des données de manière à regrouper certains indicateurs dans une catégorie. Cette opération a été nécessaire à cause du grain trop fin des indicateurs que nous avons listés initialement, et qui aurait conduit à poser des questions trop pointilleuses aux participants. La conséquence aurait été une inintelligibilité et la perte de la validité de nos outils de recherche. À la suite de cette considération, nous avons structuré nos indicateurs dans les macro-niveaux de régulation *anticipation* et *suivi (monitoring)* de manière à améliorer l'ergonomie de nos outils de recueil. Pour ces deux macro-niveaux de régulation, pour chaque question dans notre recueil, une question subsidiaire concernant la nature individuelle versus collective a été envisagée.

---

125. Voir figure 10 : Indicateurs des stratégies d'auto-régulation choisies pour la recherche, p. 122.

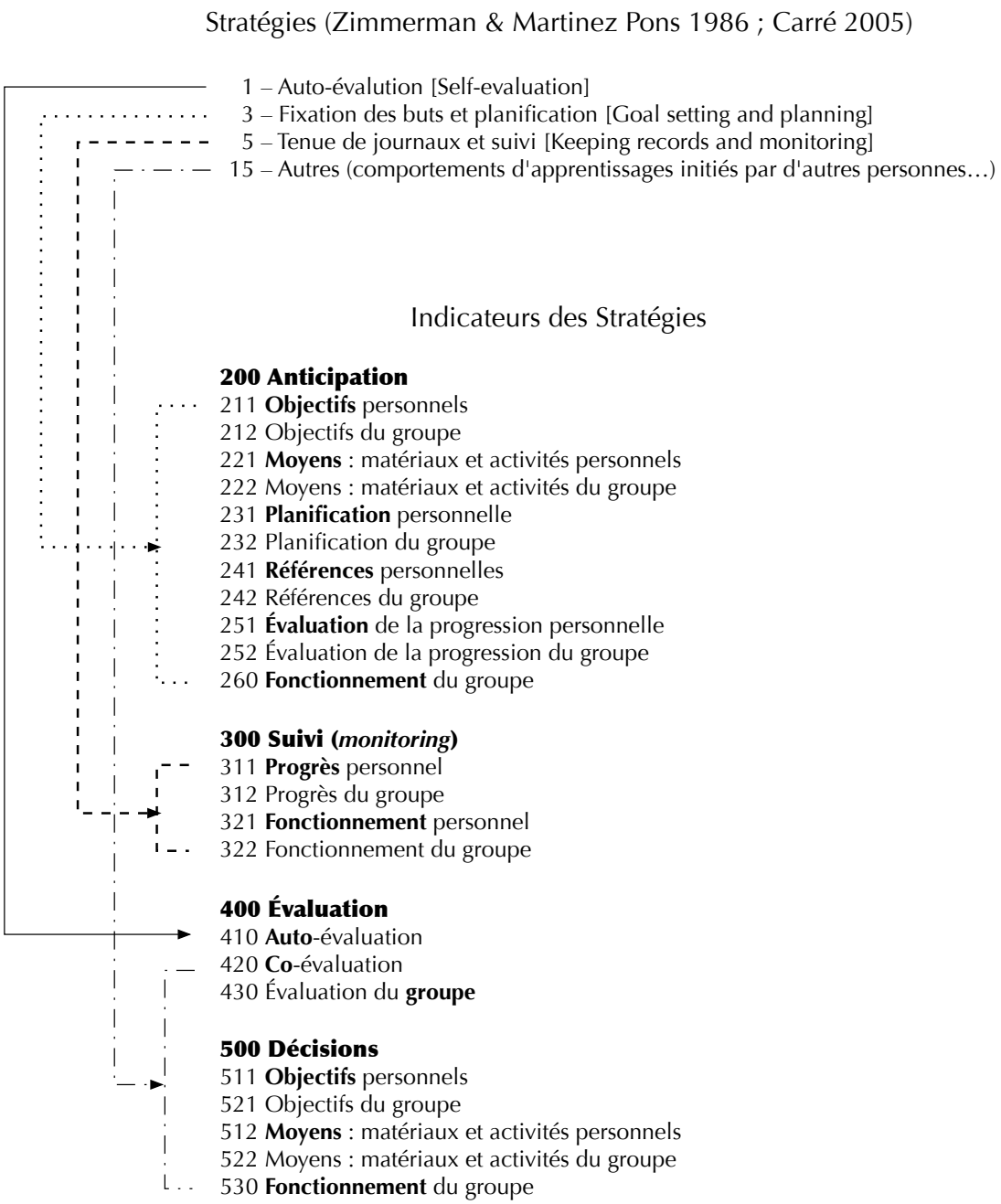


Figure 10 : Indicateurs des stratégies d'auto-régulation choisies pour la recherche

La question subsidiaire permet de recueillir une information relative à un second indicateur, une déclinaison de la première dans sa forme collective. Par exemple, une question a été définie pour l'indicateur de l'anticipation des objectifs

personnels (211). À cette question se rajoute une question subsidiaire où le répondant indique si la définition des objectifs a été une opération menée par lui (individuellement) ou par le groupe (collectivement). Cette question subsidiaire permet de renseigner un indicateur concernant l'anticipation des objectifs du groupe (212). Pour les deux macro-niveaux de régulation restants *évaluation* et *décisions*, nous n'avons pas utilisé cette technique. En effet des questions distinctes portent sur des stratégies individuelles tandis que d'autres portent sur des stratégies collectives. Enfin, quelques stratégies ont été regroupées dans un seul indicateur pour résoudre le problème d'une fragmentation trop élevée. Nous avons abouti à un choix final de douze indicateurs principaux, dont les sept premiers comportent un indicateur complémentaire relatif à la nature individuelle versus collective. L'ensemble de ces indicateurs complémentaires a été nommé *indicateurs de coopération*. Les douze indicateurs de régulation de l'apprentissage utilisés dans notre recherche sont présentés ci-après.

4.4.1 INDICATEURS DE RÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE UTILISÉS DANS LA RECHERCHE

21. Anticipation des objectifs

L'anticipation des objectifs concerne une prévision des contenus qu'il est projeté d'aborder durant l'étude. Il s'agit ici des objets d'apprentissage qui représentent une décomposition de l'objet général constitué par le thème de l'étude. Dans la présence de cet indicateur il y a pourtant un présupposé sur l'organisation de l'apprentissage. Ce présupposé est que le savoir peut être découpé. En cela il suppose un modèle didactique. Pourtant nous avons exposé une épistémologie qui guide les principes des cercles d'étude basée sur l'expérience. «Cette antinomie entre savoir et expérience caractérise la réflexion dans les pays d'expression française. Elle est renforcée par le transfert, dans le domaine de la formation continue, du modèle didactique de transmission des connaissances hérité de l'organisation scolaire.» [Dominicé, 2002, p. 208] Néanmoins, nous incluons cet indicateur, précisément parce qu'il pourrait révéler l'utilisation de cette stratégie dans le contexte d'une culture d'apprentissage environnante marquée par l'utilisation de cette stratégie.

22. Anticipation des moyens

L'anticipation des moyens concerne tout choix relatif à l'utilisation de méthodes, activités et supports d'apprentissage. Un exemple d'une méthode peut être l'attribution des taches aux différents acteurs de l'apprentissage dans une visée de collaboration. Les participants peuvent par exemple choisir de travailler par paires sur des

taches entre les séances – rencontres des membres du groupe – et de mettre en commun leurs travaux lors des séances suivantes. L'utilisation de certains supports d'information et outils de médiatisation des savoirs peuvent constituer d'autres choix délibérés. Le recours à certaines ressources comme des publications et logiciels, ou le fait de prévoir d'échanger entre les séances par le biais du courrier électronique (e-mail), sont quelques autres exemples. Le fait d'inviter une personne reconnue comme experte sur une question que le groupe se pose à une des séances du groupe, est une autre stratégie qui peut être anticipée par les participants.

23. Planification

La planification se réfère aux stratégies d'organisation des travaux du groupe. La planification peut concerner des activités d'apprentissage dans le temps, et peut inclure un programme d'étapes de réalisation en rapport avec les objectifs qui auraient été prévus.

24. Anticipation des références

L'anticipation des références concerne le choix conscient d'un ensemble de standards qui permettent de mesurer le degré d'atteinte des objectifs. L'anticipation des références peut prendre la forme d'une liste de repères qu'on choisit, ou prendre la forme d'une liste qu'on dresse soit-même. Un exemple pour le premier, serait la sélection d'une liste préétablie des objets de connaissance et des critères associés qui sont requis pour satisfaire un niveau des connaissances décrété pour l'obtention d'une reconnaissance institutionnelle sur un savoir. Il s'agit dans ce cas d'utiliser une norme externe pour réguler son apprentissage. Un exemple pour le second, serait le fait de dresser (de manière informelle ou formelle) une liste de ses propres standards qu'on prévoit pour s'aider à mesurer l'accomplissement de son apprentissage, ou le degré d'accomplissement des objectifs qu'on s'est fixés.

25. Anticipation de l'évaluation

L'anticipation de l'évaluation concerne une prévision de la méthode ou de la manière de procéder pour ajuster le processus d'apprentissage. Cet ajustement peut concerner les objets d'apprentissage ou le degré d'approfondissement des connaissances sur ces objets. Par exemple, les membres du groupe peuvent prévoir un temps à la fin de chaque séance pour discuter de l'accomplissement de l'œuvre collective. De même, pour prendre un autre exemple, deux apprenants peuvent choisir d'échanger périodiquement entre les séances pour évaluer leur progression respective, éven-

tuellement en se mesurant contre les standards dans un référentiel qu'ils auraient choisi ou qu'ils auraient élaboré.

26. Anticipation du fonctionnement du groupe

L'anticipation du fonctionnement du groupe concerne la manière envisagée pour améliorer le processus du groupe. Il s'agit d'une anticipation sur ce qui est défini comme le cinquième élément de base de l'apprentissage coopératif, nommé *régulation intentionnelle*[126]. Cependant, il s'agit ici plus spécifiquement d'une régulation des interactions entre les participants. Par exemple, les participants peuvent envisager d'occuper à tour de rôle la fonction du facilitateur pour veiller à ce que chacun des participants ait la possibilité de s'exprimer dans le dialogue du groupe.

30. Suivi (*monitoring*)

Le suivi concerne le fait d'envisager et d'utiliser des notes, un carnet ou un journal, pour conserver une trace de ses activités d'apprentissage, de ses sentiments, et généralement de ses réflexions sur son apprentissage. Le recours à des supports (papier, électronique ou autres) que ce soit du texte, du son ou des images, rehausse la réflexivité sur ses propres connaissances et le processus de leur développement. « Le processus de suivi peut être considéré comme l'une des qualités définitives du SRL» confirment Greene et Azevedo, en citant les travaux de ses pairs [2007, p. 355].

41. Auto-évaluation

L'auto-évaluation concerne une pratique d'évaluation initiée par le sujet pour mesurer sa progression et ajuster ses objectifs et ses méthodes, si jugé nécessaire. Pour cet indicateur il s'agit d'une mesure de la fréquence d'un recours à une stratégie d'évaluation appliquée à soi.

42. Co-évaluation

La co-évaluation concerne le recours à l'aide d'un autre participant pour mesurer sa progression, en vue d'ajuster ses objectifs et ses méthodes, si jugé nécessaire. Cet indicateur opère de manière indirecte, puisqu'il est demandé au répondant d'indiquer combien de fois un ou plusieurs des autres apprenants ont exprimé une demande à son encontre pour les aider à évaluer leur progression. Le recueil pour cet

126. *cf.* Régulation intentionnelle, p. 98.

indicateur a été prévu de cette façon pour éviter de mettre le répondant dans l'inconfort d'une requête adressée par le chercheur et le concernant directement.

43. Évaluation du groupe

L'évaluation du groupe concerne la pratique par l'ensemble du groupe où une évaluation est opérée sur l'atteinte des objectifs du groupe, la pertinence des matériaux choisis, comme par exemple les documents utilisés, et les méthodes, l'organisation des activités, les manières d'échanger, ou tout autre aspect qui touche à la progression et au fonctionnement du groupe.

51. Décisions individuelles

Les prises de décision par l'apprenant peuvent concerner un ajustement ou un changement de ses objectifs, de ses méthodes ou tout autre aspect de son apprentissage.

52-53. Décisions collectives

Les prises de décisions collectives peuvent concerner un ajustement des objectifs du groupe, un ajustement des méthodes utilisées par le groupe, ou un changement à l'égard du fonctionnement du groupe.

4.4.2 Synthèse du modèle de l'analyse

Notre modèle de l'autodirection que nous utilisons comporte deux dimensions : l'autodétermination et l'autorégulation. Ils sont intimement liés et animés par un sentiment d'efficacité personnelle[127]. Nous nous intéressons à l'action. L'autorégulation est la dimension de l'autodirection qui rend compte de l'action. L'action comporte une phase pré-actionnelle – la planification –, une phase actionnelle et une phase post-actionnelle – l'évaluation[128]. Le passage à l'action est précédé par une phase pré-actionnelle de délibération. Ce passage – l'engagement –, est caractérisé par les prises de décision. Le processus est cyclique et peut se dérouler autant de fois que le sujet le juge nécessaire et à des rythmes variables durant le processus d'apprentissage. Les ca-

127. Voir figure 6 : La double dimension de l'autodirection en formation (Carré, 2003), p. 112.

128. Voir figure 7 : Le modèle du Rubicon des phases d'action (Heckhausen & Gollwitzer, 1987), p. 113.

tégories des stratégies d'autorégulation que nous observons dans la recherche correspondent aux phases pré-actionnelle, actionnelle et post-actionnelle, et à la prise de décisions qui est indicative du passage à une nouvelle phase pré-actionnelle. Nous avons choisi le suivi (*monitoring*) opéré par le sujet durant l'action pour rendre compte du contrôle de l'action en ceci qu'il permet au sujet de procéder aux évaluations. Les phases pré-actionnelle, actionnelle et post-actionnelle sont nommées respectivement : anticipation, action et évaluation (autoréflexion)[129]. Comme nous l'avons mentionné, le suivi (*monitoring*) caractérise le contrôle de l'action. En tout nous utilisons douze indicateurs de régulation dans la recherche empirique, classées dans les catégories : anticipation, suivi (monitoring), évaluation, et prises de décisions.

Le chapitre suivant est consacré à la description de notre dispositif de recherche, ses procédures et outils de recueil. Le chapitre contient une description des cercles d'étude de la recherche et la description des caractéristiques des sujets qui ont participé à ces cercles. Le déroulement des étapes de la mise en œuvre est inclus, depuis les préparation des équipes pédagogiques qui sont intervenues et jusqu'au test du dispositif.

129. cf. figure 8 : Phases cycliques de l'autorégulation (d'après Schunk et Zimmerman, 1998), p. 117.

CHAPITRE 5

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

5.1 AVANT-PROPOS

Avant de commencer à décrire la méthodologie de recherche choisie, nous rappelons les questions sur lesquelles la recherche propose d'apporter un éclairage. La recherche sur l'autodirection des apprenants dans des situations d'apprentissage coopératif vise d'abord à étudier le degré de prise en charge qu'ont les acteurs sur leur apprentissage. Cela suppose que les apprenants perçoivent le degré de maîtrise qu'ils ont sur la situation. Nous parlons alors de la perception d'efficacité qu'ont les apprenants, de leur auto-efficacité perçue comme tributaire des conditions environnantes. Les apprenants ont une plus ou moins grande capacité à modifier, à maîtriser ces conditions. Cette compréhension renvoie à une disposition psychologique. Elle résulte d'une multitude de facteurs. « Le comportement humain est multidéterminé par l'interaction d'influences personnelles et environnementales. » [Bandura, 2002, p. 56.] Parmi les facteurs environnementaux, ceux qui nous intéressent pour notre recherche concernent la capacité de sélectionner les objectifs à l'intérieur du thème de l'étude et d'opter pour les moyens qui conduisent à leur atteinte. En supposant la perception de la maîtrise possible des objectifs et des moyens qu'ont les apprenants, nous pourrons mesurer de quelle manière cette perception modifie le caractère, l'intensité et la nature des comportements. La question est de savoir si en effet nous pouvons corréler une perception, plus encore lorsqu'elle est inconsciente, avec des comportements qui sont censés être en interaction avec celle-ci. Cette tâche semble risquée. Il nous a paru plus pertinent de diriger notre regard vers les pensées et actes des sujets comme indicateurs d'une autodirection plus ou moins élevée de leurs apprentissages. Cette approche pragmatique permet de constater non pas la corrélation entre une perception et des comportements, mais d'étudier les effets d'une perception de l'environnement humain sur le processus d'apprentissage du point du vue du sujet. La méthode consiste à observer non pas les actes mais d'explorer les métacognitions qui les accompagnent. L'hypothèse qui est faite est que le processus métacognitif varie selon la perception de l'environnement. L'environnement qui renvoie au contexte de l'apprentissage n'est pas réduit aux choses mais aussi aux autres sujets – co-apprenants dans l'apprentissage coopératif. Toutes les interactions entre les acteurs rendent l'isolement des variables qui les traversent difficile.

Le processus métacognitif qui nous intéresse n'est pas observable directement. Nous avons souhaité que les conditions du déroulement des cercles d'étude soient les plus naturelles possible. Nous avons choisi de convoquer la métacognition à travers des questions que nous posons aux sujets après le cercle d'étude. Si *observer* la métacognition par un acte méta-métacognitif semble périlleux, observer des comportements supposés issus des métacognitions fait intervenir notre subjectivité d'observateur dans l'interprétation qui est faite de ces comportements. Alors qu'ici, les sens et les actes sont traduits par les sujets eux-mêmes.

Le sentiment d'auto-efficacité de l'apprenant dépend en partie de l'environnement d'apprentissage. La régulation de l'apprentissage opère comme un ajustement à l'environnement et renforce ou diminue le sentiment d'auto-efficacité. Ces régulations agissent sur le sujet lui-même – autorégulation interne et autorégulation comportementale, et sur son environnement d'apprentissage [Zimmerman, 2002].

5.2 Méthode Quasi-expérimentale

Nous avons initié onze cercles d'étude en France en milieu naturel, dans des contextes et sur des thèmes différents. Les cercles d'étude ont été organisés par série de trois cercles. Dans chaque cercle d'une série, l'une des modalités de la variable indépendante a été mise en œuvre. Des batteries de trois cercles d'étude ont été organisées dans deux Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP) et à l'Université Paris Ouest dans le département des sciences de l'éducation. Initialement, il a été proposé à deux APP de participer à l'expérimentation, l'APP du Lodévois et l'APP des Blagis. L'APP du Lodévois est installé dans une zone semi-rurale à Lodève, à 50Km à peu près à l'ouest-nord-ouest de Montpellier. Il possède un second centre de formation à Clermont-l'Hérault. L'APP des Blagis a lui aussi deux centres. Il s'agit d'une zone urbaine dans la banlieue sud de Paris. Les centres ou locaux de l'APP se trouvent à Bagneux et à Fontenay-aux-Roses. Les publics présentent des caractéristiques spécifiques à chaque lieu. L'APP du Lodévois a été fréquenté durant la période de l'organisation des cercles par des personnes dont le niveau d'éducation initiale était bas. Ce public fréquentait l'APP pour développer des *connaissances générales*. Ceux qui ont opté pour participer aux cercles d'étude l'ont fait pour développer leurs connaissances de la langue française. Dans les deux APP, les personnes composaient un public hétérogène en termes de cultures d'origine. Le public qui était à l'Université présentait des caractéristiques fort différentes. Le niveau d'éducation initiale était plus élevé. Nous présentons les caractéristiques des publics dans le tableau 5 *Cercles d'étude classés par série, et caractéristiques des publics* (p. 142).

Pour notre recherche nous avons choisi d'initier des cercles d'étude dans le milieu naturel avec l'aide des services ou de centres de formation volontaires. Nous avons contacté plusieurs structures et organismes. Ce sont les deux APP qui ont répondu avec enthousiasme à notre proposition. De plus, la taille de ces structures et la souplesse qu'elle leur procure rendaient la mise en œuvre plus facile. Il faut rappeler que les APP ont une riche expérience dans l'apprentissage centré sur l'apprenant. Favoriser l'autonomie et le concept d'autoformation ne leur sont pas étrangers [Carré & Tétart, 2003]. Ces lieux présentent de ce fait un terrain privilégié pour initier des cercles d'étude. La mise en place des cercles d'étude à l'université durant la phase du test du dispositif de la recherche, puis pour la dernière série, a présenté quelques risques et inconvénients. En revanche, elle permettait un contrôle plus aisé des variables. Un risque de l'organisation des cercles dans le milieu universitaire était, à l'égard des principes des cercles d'étude, que la participation soit perçue comme prescrite – comme si les cercles d'étude faisaient partie du curriculum. Il fallait donc s'assurer que la participation soit comprise comme n'étant pas obligatoire ; comme ne contribuant pas à favoriser l'appréciation des études par les enseignants. En revanche, l'acquisition et le développement des savoirs et savoir-faire dans le cercle d'étude pouvait bien-entendu contribuer globalement à la réussite universitaire. C'est précisément ce couplage entre thème du cercle et le curriculum des études qui s'avère être problématique. Le thème du cercle est transversal aux études universitaires, ce qui signifie que l'acquisition des connaissances grâce au cercle se lit à l'appréciation des études par l'institution. Le lien avec la réussite universitaire risque de biaiser la motivation des participants. Nous voulions nous assurer que la motivation à participer ne soit pas le résultat d'une incitation ; c'est-à-dire, qu'elle soit au plus proche sur le continuum des motivations, du pôle de la motivation intrinsèque [Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Deci, 2002]. En veillant à ce que les motivations soient le moins possible le résultat d'une pression externe, nous nous assurions non seulement du principe du volontariat dans la participation aux cercles d'étude, mais aussi nous espérions renforcer la validité externe de la recherche. Dans notre modèle d'analyse, la motivation occupe une place fondamentale dans l'autodirection de l'apprenant. Le fait de respecter le principe volontariste des cercles d'étude constituait donc le contrôle d'une variable potentiellement puissante pour agir sur les résultats de notre recherche.

Le protocole que nous avons prévu pour la conduite de la recherche dans les APP^{m} ne pouvait être appliqué tel quel sans que nous l'adaptions au contexte universitaire. Deux adaptations ont dû être faites. La première concerne l'ordre de l'organisation des cercles d'étude. Les contraintes de planification des activités et des disponibilités des étudiants nous ont obligés à organiser en parallèle les trois cercles de la

série. Le risque a été que les étudiants, participants aux différents cercles, sachent et discutent des différences dans l'organisation de leurs cercles respectifs. Ce risque a été couru surtout pour le cercle sans intervenant universitaire pour occuper le rôle de facilitateur.[130] Les participants pouvaient percevoir l'absence d'un facilitateur, l'intervenant universitaire, comme étant une défaveur à leur encontre. Une seconde entrave pour mettre en œuvre le protocole de la recherche sans légèrement l'ajuster, était liée aux contraintes de planification et des limites budgétaires de l'université. Ces contraintes et limites nous ont obligés à réduire le nombre de sessions, et donc la durée totale de chaque cercle organisé à l'université. Au lieu d'organiser sept sessions, comme pour les cercles d'étude organisés dans les APP^{m}, à l'université les cercles se sont réunis seulement trois fois.[131]

Le respect du principe volontariste pour la participation aux cercles d'étude explique notre abstention de toute incitation. De plus, une incitation par la récompense, aussi peu directe qu'elle soit, nous paraissait méconnaître une variable qui pouvait s'avérer fort puissante. Une méthode quasi-expérimentale s'est révélée comme la plus appropriée à nos visées. Le nombre de personnes qui s'inscrivaient dans le premier cercle de chaque série a déterminé le nombre de participants que nous allions pouvoir accueillir pour les deux cercles restants. Encore fallait-il espérer un nombre suffisant pour pouvoir non seulement atteindre le même nombre de participants à chaque cercle d'une série, mais aussi avoir un peu de marge de manœuvre pour panacher si possible la composition des deux cercles restants, de manière à approcher l'hétérogénéité de la composition du premier cercle. Ce panachage tentait de conserver un ratio équivalent de femmes et d'hommes, des écarts d'âge similaires, un nombre similaire de cultures représentées par les personnes, et une similitude dans la diversité des années de formation initiale et continue. En considérant ces paramètres nous nous sommes heurtés aux limites inhérentes à une mise en œuvre de notre dispositif de recherche dans le milieu naturel. Les tableaux 4 *Cercles d'étude classés par série, et leurs durées* (p. 139) et 5 *Cercles d'étude classés par série, et caractéristiques des publics* (p. 142) présentent les variations dans les caractéristiques de la composition des cercles d'étude qui ont été organisés dans le cadre de cette recherche. Le compromis dans l'architecture quasi-expérimentale est que l'avantage d'une meilleure validité externe de la recherche se fait au risque de ne pouvoir attribuer une causalité à la variable in-

---

130. Les trois types de cercles étudiés dans notre recherche sont présentés dans la section 5.5 *Les cercles d'étude de la recherche*, p. 138.

131. Ce qui reste conforme avec les indications d'ABF concernant le nombre minimal de séances pour un cercle d'étude, fixé à trois dans le règlement et règles de financement des organismes affiliés, qui nous a été communiqué par ABF-Z, la branche locale à Östersund. ABF est le plus grand organisateur de cercles d'étude en Suède.

dépendante (VI). C'est pour cela que le contrôle de certaines autres variables a son importance pour permettre une comparaison entre les groupes. La prise en compte de ces variables, les variables de contrôle, nous a permis de veiller à la constitution des groupes comparables dans leur hétérogénéité. Pour le cas où les tests statistiques n'auraient pas révélé de liens entre la VI° et les indicateurs que nous avons choisis, nous disposions des données pour tester si d'autres variables avaient peut-être occulté les relations que notre recherche vise à clarifier. Cette approche systémique [Quivy & Van Campenhoudt, , pp. 89-90] considère l'ensemble des éléments comme potentiellement interdépendants.

5.3 Préparation et formation des équipes pédagogiques

Nous avons organisé plusieurs réunions avec les équipes pédagogiques, d'abord pour leur permettre de décider si le projet de mettre en place des cercles d'étude les intéressait. Par la suite, après avoir donné un avis favorable, pour accompagner et organiser les cercles, chaque équipe a décidé du thème des cercles d'étude qu'elle comptait organiser. L'APP du Lodévois a choisi le thème du *vocabulaire français*, l'APP des Blagis a choisi *les toxicomanies*.

Pour initier les équipe pédagogique aux cercles d'étude, à leur organisation et à leur facilitation, nous avons organisé une séance de deux heures avec chacune d'entre elles, en respectant le format des cercles d'étude. Nous avons préparé un kit pour chaque équipe et l'avons distribué aux membres.

À l'université Paris Ouest (UPX)[132] nous avons pris en charge l'organisation des cercles. Le thème choisi pour les cercles d'étude a été *le mémoire*. Le test de notre dispositif de la recherche a été conduit avec les étudiants dans un programme de Master. Une seconde série de trois cercles à l'université a été organisée l'année suivante. Cette fois, en proposant les cercles à tous les étudiants dans le département des sciences de l'éducation. Ces étudiants suivaient des études en troisième année de Licence, première ou seconde année de l'un des programmes du Master du département.

Comme pour les équipes pédagogiques des APP^{m}, nous avons organisé une séance où étaient réunis les deux intervenants universitaires qui allaient faciliter les cercles d'étude à UPX. Pour ces derniers, la séance d'une durée de deux heures a été organisée également comme un cercle d'étude. Cette initiation des équipes des deux

132. L'université Paris Ouest – Nanterre La Défense, a changé de nom en 2008. Auparavant c'est le nom Université Paris X (10) qui était en usage, d'où l'abréviation UPX utilisée dans notre recherche.

APP[m] et des intervenants à UPX a été prévue pour que les équipes s'approprient les principes des cercles d'étude et de leur facilitation. Pour ces séances d'initiation nous avons produit un kit.

Le kit a comporté les documents suivants :

1. Introduction aux cercles d'étude. — Ce document de 14 pages est une traduction que nous avons réalisée du chapitre premier d'un outil de formation aux cercles d'étude réalisé par Adult Learning Australia Inc. [2006][133]
2. Une fiche d'évaluation de l'introduction aux cercles d'étude. — Ce document est une adaptation de la fiche présente à la fin du chapitre premier dans l'outil de formation australien [Adult Learning Australia Inc, 2006], mentionné ci-dessus.
3. Fiche participant au cercle d'étude à l'usage des équipes qui organisent les cercles d'étude de la recherche. Ce document est une fiche destinée à être remplie par les personnes qui souhaitent participer aux cercles d'étude. Elle a été prévue pour recueillir des informations qui permettent de connaître les personnes intéressées, en termes de sexe d'état civil, d'âge, de culture (en rapport avec les origines ethniques), de l'éducation initiale, de la formation continue, et des expériences professionnelles et non-professionnelles. Une dernière question concerne la motivation de l'apprenant à participer au cercle d'étude. Pour cette dernière question il s'agit d'avoir une indication sur le degré d'intériorité à cette motivation. S'agit-il d'un locus de causalité perçu comme proche au soi ou plutôt comme externe à soi ? [Ryan & Deci, 2002] Ces informations constituent des variables de contrôle. Principalement, elles sont destinées à permettre d'organiser les cercles en ayant une hétérogénéité semblable des publics, dans chacun des cercles organisés dans une série. Chaque organisateur nous a envoyé les fiches des personnes inscrites pour le premier cercle, avant son démarrage. En principe, les fiches concernant les personnes souhaitant participer aux cercles suivants, devaient nous être envoyées ensemble, au plus tôt, pour permettre un éventuel panachage entre les deux derniers groupes pour les rendre les plus semblables au premier

133. Voir annexe 1 : Introduction aux cercles d'étude, p. 220..

cercle. Nous avons souhaité une composition, la plus semblable dans son hétérogénéité, entre les trois cercles de chaque série. Dans la pratique, pour ce qui concerne les APP^{m}, les fiches ont été envoyées avant le démarrage de chaque cercle et non pas ensemble pour les deux derniers cercles. La raison qui a été invoquée par les équipes des APP^{m} pour expliquer cet envoi tardif était que l'organisation des apprentissages dans les APP^{m}, permettant des entrées et des sorties du dispositif à tout moment et gérées de manière personnalisée, produisait une fluctuation des effectifs qui empêchait de prévoir les inscriptions aux cercles d'étude à l'avance. La composition des trois cercles à l'université ne s'est pas posée de la même manière. Un panachage pour produire des groupes semblables dans leur homogénéité a été une tâche plus facile.

4. Programme de travail initial pour cercles d'étude. — Ce document est une adaptation du suédois d'un outil d'aide à la planification initiale par les participants de leur SC[134]. Il était destiné à être inclus dans les kits que les organisateurs des cercles allaient mettre en place.

5. Le protocole de la recherche. — Ce document comporte en outre un planigramme de la recherche, un check-list – Fiche d'anomalies, ainsi que la fiche participant au cercle d'étude que nous avons mentionnée précédemment[135].

Nous avons fourni à chaque APP^{m} un modèle de notice pour communiquer sur l'organisation du cercle d'étude[136]. Une attitude de non-prescription à participer a été rappelée. La participation devait être le résultat d'une décision personnelle prise par le participant sans pression externe. L'affiche a été un moyen de rappeler aux équipes le principe d'une inscription volontaire.

---

134. Les quatre feuilles de ce document ont été reproduites quasiment à l'identique d'un document qui nous a été communiqué par ABF, l'association d'éducation des travailleurs. Nous remercions Rosalie Sanyang et Anna Carin Borgebo de ABF-Z, que nous avons rencontrées à Östersund en mars 2005, pour nous l'avoir communiqué.

135. Voir annexe 2 : Protocole de recherche, p. 234.

136. Voir annexe 3 : Modèle de notice sur l'organisation d'un cercle d'étude, p. 250.

Autant que possible, les cercles devaient comporter un nombre égal de participants dans chaque cercle d'une série. Une seule exception s'est produite à l'APP[m] des Blagis, où un cercle comportait un participant en moins. Le nombre de participants dans un cercle inclut le facilitateur. Le tableau 2. *Séries des cercles d'étude* (p. 136) indique les lieux, dates et le nombre de participants à chaque série. Au total, 55 personnes ont participé aux cercles d'études que nous avons initiés avec un total de 57 participations[137].

Tableau 2
Séries des cercles d'étude

Série	Lieu	Dates	Taille Cercle[138]	n SC	n Sujets
I	UPX	30/11/07-14/12/07	5	3	15
II	APP Lodévois	18/02/08-10/03/08	5	2	10
III	APP des Blagis	13/03/08-10/06/08	7	3	20
IV	UPX	20/11/08-23/01/09	4	3	12
				11	57

5.4 Kits des cercles d'étude

L'utilisation de supports imprimés fait partie des recommandations pour la mise en œuvre des cercles d'étude. Dans le document que ABF-Z nous a communiqué en 2005 – Règlement et règles de financement des organismes affiliés à ABF-Z – il est mentionné dans les critères d'éligibilité des cercles d'étude que « [c]haque Cercle-d'étude doit avoir des supports d'étude, de quelque forme que ce soit, sur lesquels est basé le travail. Ceci pourrait être un livre avec un plan d'étude ou un "plan de travail", programme, confectionné par le groupe. »[139] Le manuel de ressources des cercles d'apprentissage à l'usage des facilitateurs et apprenants, nous rappelle que le matériel pour déclencher les conversations « est toujours utilisé pour fournir une information générale [sur le thème] et un assortiment de points de vue qui stimuleront la discussion » [Adult Learning Australia Inc, 2006, p. 2 sec. 1]. Cette préconisation

137. Les deux facilitateurs à UPX ont facilité chacun deux cercles, un dans la série I et un dans la série IV.

138. La taille est donnée en nombre prévu de participants.

139. Notre traduction.

est un héritage des premiers cercles d'études du Chautauqua dans l'État de New York à la fin du XIXe siècle, où des textes et autres publications étaient utilisés dans les cercles d'étude. Les participants se réunissaient dans les maisons. Ces apprenants étaient des adultes qui n'avaient pas une éducation scolaire au delà du lycée et pour qui le droit d'accès à une éducation supérieure a été refusé, comme cela a été le cas pour les femmes [Oliver, 1987, p. 1]. L'utilisation des textes dans des livres, puis sur d'autres supports, des enregistrements, des schémas, des images et des films, servent à la communication des connaissances et à la stimulation d'une réflexion critique. Les documents peuvent véhiculer des informations, mais aussi être des supports prévus spécifiquement pour les cercles d'étude pour rassembler différents points de vue dans un même ouvrage, parfois spécifiquement pour aider à structurer les activités et la conduite des cercles d'étude. Les documents produits par *Everyday Democracy*[140] constituent un exemple.

Nous avons prévu un kit, terme que nous utilisons pour désigner un ensemble de supports fournis initialement à chaque participant pour servir de point de départ aux travaux du groupe. Ce kit a été composé de deux documents, fournis par nous ; plus un ou plusieurs documents spécifiques au thème de l'étude, fournis par les équipes des APP^{m}. Les documents que nous avons fournis ont été les mêmes que ceux utilisés dans les séries I et IV, à UPX^{n}. Nous avons demandé aux équipes des APP^{m} de constituer ces kits en prévoyant de rajouter le ou les documents spécifiques au thème de l'étude. À l'université nous avons également ajouté des documents spécifiques au thème des cercles des séries I et IV.[141]

En résumé, pour chaque série il a été demandé de fournir un kit par participant, comportant :

- Le document d'introduction aux cercles d'étude (document 1 ci-dessus).
- Le programme de travail initial pour cercles d'étude (document 4 ci-dessus).
- Une ou plusieurs ressources propres à l'organisateur qui devaient être un outil, support d'apprentissage, qui est soit indépendant (c'est-à-dire, un ou plusieurs outils comportant des contenus relatifs au

140. < http://www.everyday-democracy.org/ > (consulté le 24/07/2009)

141. Les indications pour la constitutions des kits se trouvent dans le protocole de la recherche. Voir annexe 2 : Protocole de recherche, p. 234.

thème de l'étude), soit un guide d'apprentissage qui propose et indique l'emplacement d'autres ressources.

Nous indiquons ce qu'ont été les documents spécifiques à chaque série de cercles dans le tableau 3 *Séries des cercles d'étude et kits utilisés* (p. 138).

Tableau 3
SÉRIES DES CERCLES D'ÉTUDE ET KITS UTILISÉS

Série	Lieu	Thème	Kit
I	UPX	Le mémoire	Outre les documents fournis par nous, le kit inclut : 1. Jean-Montcler, G., & Godard J. (2002) Le mémoire sous toutes ses formes. École de service social de la CRAM Île de France - UPX. 2. Ferrand, J. (2006) Indications sur les mémoires finaux et la soutenance devant le jury du diplôme. CNAM - UPX.
II	APP Lodévois	Le vocabulaire	Guide d'apprentissage indiquant une liste des ressources disponibles dans les locaux
III	APP des Blagis	Les toxicomanies	SC2 : Document indiquant une liste de ressources. Les documents du kit fournis par nous n'ont pas été distribués à chaque participant, mis à part l'introduction aux cercles d'étude. Le document élaboré par l'APP et le Programme Initial étaient utilisés en un exemplaire pour tous les participants. SC3 et SC1 : Les documents du kit fournis par nous n'ont pas été distribués à chaque participant. Le document élaboré par l'APP, le Programme Initial et l'introduction aux cercles d'étude étaient utilisés en un exemplaire pour tous.
IV	UPX	Le mémoire	Outre les documents fournis par nous, le kit inclut : 1. Jean-Montcler, G., & Godard J. (2002) Le mémoire sous toutes ses formes.École de service social de la CRAM Île de France - UPX. 2. Ferrand, J. (2006) Indications sur les mémoires finaux et la soutenance devant le jury du diplôme. CNAM - UPX.

5.5 Les cercles d'étude de la recherche

Chaque série de cercles d'étude comportait trois cercles qui devaient être organisés de la même manière, hormis la variable indépendante (VI). La différence introduite dans l'organisation de ces cercles pour agir sur la VI se trouvait dans la manière

de présenter le facilitateur aux participants pour les cercles de type 1 (SC1) et type 2 (SC2), ou par son absence pour le cercle de type 3 (SC3). L'ordre d'organisation des cercles dans chaque série a été 2 – 3 – 1. La modalité de la PRS[d] utilisée dans SC2 (premier cercle a avoir été organisé dans chaque série dans les APP[m]) est un cercle d'étude avec un facilitateur qui n'est pas reconnu comme spécialiste dans le thème de l'étude. La modalité de la PRS[d] utilisée dans SC3 (second cercle organisé dans les séries des APP[m]) est un cercle d'étude organisé avec la participation d'un facilitateur identifié comme formateur ou enseignant spécialisé dans le domaine du thème de l'étude. Enfin, SC3 est le dernier cercle a avoir été organisé dans les APP. Les cercles d'étude à l'université n'ont pas été organisés de manière consécutive mais en parallèle. Cette organisation s'est imposée à nous à cause des contraintes dans les plannings des cours et des disponibilités des étudiants.

Les thèmes des cercles d'étude ont été choisis par les équipes dans chaque APP, et à l'université par nous. Le choix a été conditionné par les possibilités de faire intervenir un facilitateur reconnu comme spécialiste dans le thème choisi. Les options étaient de proposer comme facilitateurs, soit des membres des équipes pédagogiques, par exemple les formateurs ou les coordinateurs dans les APP, soit de faire appel à une personne externe à l'équipe permanente. Nous avons évoqué la possibilité avec les équipes des APP de faire appel aux connaissances de l'une des personnes qui fréquente le centre en tant qu'apprenante, mais qui pouvait faciliter un cercle de type 3 (SC3) où le thème relève de son savoir-faire. Cette option n'a pas été mise en œuvre.

Tableau 4
Cercles d'étude classés par série, et leurs durées

Série	Thème	Code	Date Début	Date Fin	Séances	Heures/ séance	Heures totales
I	Le mémoire	1.SC1UPX	30 nov. 07	14 déc. 07	3	3	9
		2.SC2UPX	30 nov. 07	14 déc. 07	3	3	9
		3.SC3UPX	30 nov. 07	14 déc. 07	3	3	9
II	Le vocabulaire	4.SC2APPL	18 févr. 08	10 mars 08	7	3	21
		6.SC3APPL	13 mars 08	3 avr. 08	3	3	9
III	Les toxicomanies	8.SC1APPB	20 mai 08	10 juin 08	8	3	24
		5.SC2APPB	13 mars 08	3 avr. 08	7	3	21
		7.SC3APPB	7 avr. 08	28 avr. 08	7	3	21
IV	Le mémoire	10.SC1UPX	20 nov. 08	2 déc. 08	3	3	9
		9.SC2UPX	20 nov. 08	2 déc. 08	3	3	9
		11.SC3UPX	9 janv. 09	23 janv. 09	3	3	9

Il a été prévu qu'une courte introduction au démarrage de chaque cercle soit faite par le facilitateur. Pour les cercles de type 3 (SC3), cette 'introduction devait être faite par une tierce personne qui n'occupe pas habituellement une fonction de formatrice ou de formateur à l'APP. Le texte de cette introduction se trouve dans le protocole de la recherche. En outre, il a été prévu que la connaissance par les participants d'une finalité de recherche soit réduite à une information minimale sur le fait qu'un chercheur prévoit de conduire une interview avec chacun des participants après la fin du cercle. Nous avons demandé aux équipes pédagogiques dans les APP de ne pas donner aux participants l'impression de participer à une *expérimentation*. Nous avons pris cette même précaution vis-à-vis des participants aux cercles à l'université. Nous étions clairs sur le fait que "les cercles d'étude ne sont pas expérimentés. Ils existent depuis plus de 100 ans et sont d'usage courant en Suède et dans d'autres pays. Cependant, comme ils ne sont pas pratiqués en France, nous souhaitions avoir un retour sur le vécu des personnes en tant que participants à un cercle d'étude." Pour nous, il s'agissait de prime abord de mettre en place des cercles d'étude tels qu'ils existaient dans le milieu naturel. Notre intervention devait donc être minimale. Nous voulions réduire tout risque d'angoisse qu'aurait produit une perception d'un dispositif expérimenté, entendons une méthode non stabilisée, où les apprenants sont *utilisés* tel des cobayes. L'apprentissage dans des cercles d'étude a une histoire qui s'étend sur plus de 100 ans en occident[142]. Si on considère des formes d'apprentissages traditionnelles *autour du feu* dans beaucoup d'autres cultures comme étant les ancêtres des cercles d'étude, peut-être que leur histoire remonte aux débuts de l'humanité. Nous n'étions donc pas en train d'expérimenter le modèle. Le rappeler est important dans un contexte où les cercles d'étude ne sont pas connus, pour que les participants soient assurés du bien fondé de la conception prévue pour le dispositif. Ainsi, on écarte un risque d'angoisse qu'aurait produit *l'innovation* pour certains, car en effet les participants ne connaissaient pas les cercles d'étude avant cette expérience.[143] Par conséquent, la prise de confiance en soi en tant qu'apprenant est sans doute favorisée. Aucune information n'a été donnée aux participants sur une différence dans l'organisation des différents cercles d'étude, c'est-à-dire sur les modalités variables de présence ou de l'absence de la PRS[d] dans les différents cercles.

---

142. Les premiers récits datant des années 1870 dans l'État de New York, où les cercles d'étude ont été sponsorisés par le Chautauqua Literary and Scientific Circle [Oliver, 1987, p. 1].

143. À l'exception d'une personne dans l'un des cercles, qui a connu les cercles d'étude dans son pays d'origine en Amérique latine dans le cadre d'une formation universitaire.

Les cercles ont démarré à la fin de 2007, les derniers se sont achevés en début de 2009. Nous avons prévu un document, attaché au protocole de la recherche, qui permet de signaler des anomalies dans l'exécution du protocole. Aucune fiche n'a été retournée aux chercheurs, sans doute parce-que les petits écarts au protocole pouvaient être admis. Ceci est plausible dans la mesure où le déroulement des actions en milieu naturel pouvait être tributaire des contraintes inhérentes à la situation. C'est une chose qui a été évoquée et discutée avec nous. Cependant, nous avons relevé quelques écarts avec le protocole. Nos notes ont été communiquées dans nos rapports de progrès. Un événement majeur s'est produit dans le second cercle (SC3) de la série II[144]. Les membres de ce cercle ont cessé de se réunir. Par ailleurs, nous avons constaté un risque d'écartement du protocole[145]. Pour contenir ce risque, nous avons préconisé un changement concernant la facilitation du SC1, pour le dernier cercle qui n'avait pas encore été mis en place. Pour cette série il restait donc à mettre en place deux CSs. L'un pour reconduire le cercle interrompu ; l'autre, SC1, le dernier prévu dans la série. L'organisation de ces cercles ne s'est pas produite. Nous n'avons donc pas pu utiliser la série II, incomplète, pour nos mesures.

Notre modèle d'analyse[146] comporte une dimension métacognitive de l'autodirection. Cette métacognition, ou régulation de la cognition, constitue un volet majeur de notre recherche. Nous décrivons dans la section suivante nos outils et procédures qui ont servi à l'étudier, mais aussi les outils et procédures qui ont servi à étudier d'autres aspects de l'apprentissage dans les cercles d'étude : perception d'apprentissage et d'atteinte du but personnel.

---

144. *cf.* tableau 2 *Séries des cercles d'étude*, p. 136.

145. Vous trouverez les notes relatives à ces observations dans le rapport de progrès – *Research Progress Report* 3 : 2008.04.20. Voir annexe 4 : Rapport de progrès de la recherche n° 3, p. 252.

146. *cf.* 4.3 *Modèle d'analyse*, p. 119.

Tableau 5
Cercles d'étude classés par série, et caractéristiques des publics

Série	Thème	Code	n Sujets[147]	M Âges	SD Âges	% Femmes	Origine[148]	M Éd.[149]
I	Le mémoire	1.SC1UPX	5	31.20	9.474	60.0	française	5
		2.SC2UPX	5	36.20	10.419	60.0	française, bulgare	5
		3.SC3UPX	5	33.40	12.800	60.0	française, italienne, espagnole (Colombie)	5
II	Le vocabulaire	4.SC2APPL	5	37.80	10.186	100.0	arabe, française, portugaise	2
		6.SC3APPL	5	31.20	6.145	100.0	arabe, berbère, française, gitane	1
III	Les toxicomanies	8.SC1APPB	7	38.71	13.760	57.1	française, espagnole, vientnamienne	3
		5.SC2APPB	7	36.00	3.964	71.4	française, créole, portugaise, arabe	4
		7.SC3APPB	6	35.50	9.708	100.0	française, kabyle, portugaise, allemande	3
IV	Le mémoire	10.SC1UPX	4	38.25	10.059	75.0	française	5
		9.SC2UPX	4	37.75	12.794	75.0	française	5
		11.SC3UPX	4	43.25	10.521	75.0	française, créole, arabe	5

147. Le nombre de sujets inclut le facilitateur fourni par l'organisateur dans les SC1 et SC2.

148. L'ordre d'apparition correspond à un classements selon le nombre de personnes dans le groupe qui partagent une même langue comme langue première dans leur foyer.

149. Le code CITE 1997 [UNESCO 2006] est utilisé pour calculer la moyenne des niveaux de l'éducation initiale des participants.

5.6 Développement d'un entretien structuré et d'un protocole d'interview

Nous avons opté pour un plan d'entretien structuré guidé par un questionnaire. Chaque interview a été enregistrée. La structure du questionnaire, les questions et les indications pour son utilisation sont présentées dans cette section.

Le questionnaire comporte des questions fermées où deux types d'échelle ont été utilisés, l'une est une échelle d'amplitude de la métacognition, l'autre est une échelle de fréquence de régulations de l'apprentissage. L'échelle d'amplitude est une échelle constituée de quatre degrés de formalisation de ses réflexions, allant de la simple réflexion (réponse : "Oui, j'ai réfléchi") à la verbalisation pour le bénéfice de tous et la prise d'une note concernant cette réflexion (réponse : "Oui, je l'ai dit aux autres et je l'ai noté"), en passant par deux degrés intermédiaires. L'échelle inclut aussi une réponse négative. En outre, une option pour le répondant est possible, elle permet d'indiquer qu'il ne se souvient pas d'une activité mentale ou comportementale concernant la stratégie de régulation en question. L'échelle de fréquences d'utilisation des stratégies de régulation compte trois degrés positifs, allant de "Rarement" à "Fréquemment" en passant par "Quelquefois". Dans cette échelle une réponse négative fait aussi partie de l'échelle. Comme pour l'échelle d'amplitude de la métacognition, une indication d'absence de souvenirs concernant la stratégie est aussi possible. La première série de questions utilisant une échelle d'amplitude compose la partie A du questionnaire. La partie B correspond aux questions où c'est l'échelle de fréquences qui est utilisée.[150]

Chaque question pour laquelle les réponses sont limitées à une option tirée de l'une des échelles, est suivie d'une question ouverte pour expliciter la réponse précédente. Cette méthode nous permet de répondre à deux exigences, quantitative et qualitative. Les questions fermées nous servent à obtenir des données à traiter avec des tests statistiques. Ces tests servent à identifier les stratégies métacognitives déployées par les sujets et à comparer leur amplitude et fréquence. La correspondance entre les questions et les indicateurs est présentée dans le tableau 8 *Questions de l'entretien structuré et indicateurs de régulation* (p. 147). Les réponses aux questions qui utilisent les échelles nous permettent de tester quelles stratégies de régulation de l'apprentissage caractéristiques de chaque modalité de la PRS[d] différencient les trois types de cercles

150. Les échelles sont présentées dans le tableau 6 *Échelles d'amplitude et de fréquence utilisées dans la recherche*, p. 144.

d'étude : SC1, SC2 et SC3. Le questionnaire, à travers les questions utilisant les échelles, vise à apporter des éléments pour répondre aux questions suivantes :

- Quelles stratégies de régulation sont déployées par les apprenants et par le groupe ?
- Est-ce que ces stratégies diffèrent dans les cercles d'étude selon la modalité de la PRS[d] ?

Tableau 6
ÉCHELLES D'AMPLITUDE ET DE FRÉQUENCE UTILISÉES DANS LA RECHERCHE

Échelle	Partie du questionnaire	Processus (macro-niveau)	Graduations	Options
Amplitude	A	Anticipation, Suivi	0	Non
			1	Oui, j'ai réfléchi
			2	Oui, je l'ai dit aux autres
			3	Oui, je l'ai noté (écrit)
			4	Oui, je l'ai dit aux autres et je l'ai noté
			N	Je ne m'en souviens pas
Fréquence	B	Évaluation, Décisions	0	Jamais
			1	Rarement
			2	Quelquefois
			3	Fréquemment
			N	Je ne m'en souviens pas

Nous avons opté pour intégrer des questions ouvertes pour permettre de vérifier que la formulation de chaque question fermée est comprise par le répondant de la manière dont nous l'entendons. Par ailleurs, la question ouverte permet au répondant d'expliquer sa réponse à la question fermée de manière à apporter une dimension qualitative à sa précédente réponse. La dimension qualitative est donc à la fois indispensable pour qualifier les réponses qui servent aux statistiques, et en même temps elle permet d'élargir le recueil. L'élargissement nous paraît important dans la mesure où cette recherche a un caractère exploratoire. Sans cet élargissement, nous risquions de réduire notre compréhension du déploiement des stratégies de régulation par les participants, à nos idées préconçues. Les questions ouvertes sont une invitation à ra-

conter le vécu du sujet. L'invitation à répondre à chaque question ouverte est renouvelée après une première réponse pour solliciter le répondant à réfléchir une seconde fois, et évoquer d'éventuelles autres régulations de l'apprentissage qu'il avait déployées.

Nous avons opéré un enregistrement sonore de chaque interview pour traiter les réponses aux questions ouvertes. La durée de chaque interview pour la partie correspondant au questionnaire a été en moyenne de 21 min[151]. La durée la plus longue a été de 46 min. La plupart des interviews (pour la partie enregistrée) se situent entre 13 et 28 min. À l'exception de la série II, les entretiens ont été menés à intervalle égal après la fin de chaque cercle pour les trois cercles d'étude dans une même série.[152] Les recueils de la série II n'ont pas été utilisés pour effectuer des tests statistiques pour les raisons que nous avons évoquées, notamment de l'incomplétude de la série.

Tableau 7
INTERVALLES ENTRE FIN DES CERCLES D'ÉTUDE ET INTERVIEWS DE RECHERCHE

Série	Code	Fin du SC	Iterviews de	Interviews à	Délai de	Délai à	M Délai
I	1.SC1UPX	14 déc. 07	16 janv. 08	18 janv. 08	33d	35d	34.0
	2.SC2UPX	14 déc. 07	16 janv. 08	18 janv. 08	33d	35d	34.0
	3.SC3UPX	14 déc. 07	16 janv. 08	18 janv. 08	33d	35d	34.0
II	4.SC2APPL	10 mars 08	11 mars 08		1d		1.0
	6.SC3APPL	3 avr. 08	7 avr. 08		4d		4.0
III	8.SC1APPB	10 juin 08	17 juin 08		7d		7.0
	5.SC2APPB	3 avr. 08	9 avr. 08	10 avr. 08	6d	7d	6.5
	7.SC3APPB	28 avr. 08	5 mai 08	6 mai 08	7d	8d	7.5
IV	10.SC1UPX	2 déc. 08	4 déc. 08	5 déc. 08	2d	3d	2.5
	9.SC2UPX	2 déc. 08	4 déc. 08	5 déc. 08	2d	3d	2.5
	11.SC3UPX	23 janv. 09	25 janv. 09	26 janv. 09	2d	3d	2.5

Nous avons créé un système de bases de données que nous avons utilisé pour coordonner l'organisation des cercles d'étude, pour consigner les données relatives aux : organisateurs des cercles d'étude (organismes, institutions), facilitateurs, cercles et participants. La base de données des participants permet de recueillir les données rela-

151. Les durées des enregistrements sonores sont utilisées pour ce calcul.

152. Voir tableau 7 *Intervalles entre fin des cercles d'étude et interviews de recherche*.

tives aux variables de contrôle. Ces données ont été recueillies avant le démarrage du cercle auquel a participé le répondant. Les fiches[153] des participants à un cercle nous ont été communiquées par l'organisateur avant le démarrage du cercle. Cette fiche fournit les données qui sont ensuite consignées dans la base de données des participants. L'interview a été l'occasion de compléter ces données, et lorsqu'une clarification a été nécessaire, de procéder aux corrections. À chaque fiche de participant est associée une fiche électronique vierge, identique au questionnaire d'interview utilisé par le chercheur pour conduire l'interview. Elle permet au chercheur, après l'entretien, de noter les réponses aux questions où sont utilisées les échelles[154]. Cette fiche, qui reproduit le questionnaire d'interview du chercheur, contient aussi les champs qui permettent lors de l'écoute des enregistrements sonores, de consigner des citations à partir de ces enregistrements. Les fiches électroniques ne comportent ni prénoms ni noms d'interviewés. Lors de l'entretien, un nouvel enregistrement dans la base de données des recueils est créé. Il produit une nouvelle fiche questionnaire d'interview électronique à laquelle le logiciel attribue un numéro. Ce numéro a été reporté sur un questionnaire d'interview imprimé vierge, pour permettre au chercheur de prendre d'éventuelles notes succinctes où de cocher les cases correspondant aux réponses du participant aux questions fermées durant l'interview. Ce même numéro est reporté sur un Questionnaire Participant[155] vierge qui est donné au répondant à la fin de l'interview pour recueillir les données relatives à la perception des connaissances développées grâce au cercle d'étude. Au démarrage de l'enregistrement, le chercheur annonce ce numéro pour permettre d'établir une correspondance entre documents sonores, manuscrits et électroniques relatifs à un répondant.

---

153. *cf.* Fiche participant au cercle d'étude, p. 249 (en annexe 2).

154. Ce sont les réponses aux questions fermées. Une seule option peut être choisie par question.

155. Voir annexe 5 : Questionnaire Participant, p. 258.

Tableau 8
QUESTIONS DE L'ENTRETIEN STRUCTURÉ ET INDICATEURS DE RÉGULATION

# Question	# q. d'Explicitation	Question	Échelle	Cat. SRLIS	# Indicateur
1	2	As-tu prévu des contenus (ou objectifs) pour ton apprentissage ?	A	3	21
2		Liste les contenus (ou objectifs) que tu as prévus.		3	21
3	4	As-tu choisi des matériaux ou activités pour ton apprentissage ?	A	3	22
4		Liste les matériaux ou activités que tu as choisis.		3	22
5	6	As-tu planifié le déroulement des activités de ton apprentissage ?	A	3	23
6		Décris sur quoi portait cette planification.		3	23
7	8	As-tu prévu comment évaluer ta progression ?	A	3	25
8		Décris comment tu comptais faire pour évaluer ta progression.		3	25
9	10	As-tu envisagé comment le groupe pouvait faire pour améliorer son fonctionnement, pendant le cercle d'étude ?	A	3	26
10		Décris comment tu as prévu de faire pour améliorer le fonctionnement du groupe.		3	26
11	12	As-tu choisi ou élaboré un document décrivant les connaissances à acquérir ou le niveau à atteindre ?	A	3	24
12		Si tu l'avais choisi, quel a été ce document ? Si tu l'avais élaboré, indique ce que tu as inscrit.		3	24
13	14	As-tu prévu un carnet de bord, un journal ou un autre moyen pour conserver une trace des activités ?	A	5	30
14		Si tu as tenu ce carnet ou journal de bord, résume ce que tu as inscrit dedans.		5	30

15	16	Combien de fois t'es-tu demandé si tu étais en bonne voie pour atteindre tes objectifs, ou si ta méthode était efficace ?	B	1	41
16		Décris ce que tu as éventuellement fait pour donner suite à cette ou à ces réflexions.		1	41
17		Combien de fois un autre participant, ou plusieurs participants, t'ont sollicité pour évaluer leur progression ?	B	15	42
18		Combien de fois l'ensemble du groupe a t-il discuté de sa progression et/ou de son fonctionnement ? (atteinte des objectifs, matériaux, organisation des activités, manières d'échanger etc.) ?	B	15	43
19	20	Combien de fois as-tu décidé d'ajuster ou changer tes objectifs, tes méthodes ou autres aspects de ton apprentissage ?	B	15	51
20		Liste les décisions que tu as prises.		15	51
21	22	Combien de fois le groupe a t-il décidé d'ajuster les objectifs, les méthodes ou le fonctionnement du groupe ?	B	15	52-53
22		Liste les décisions que le groupe a prises.		15	52-53

5.6.1 Développement d'un Questionnaire Participant

Nous avons prévu initialement une mesure de la performance dans les cercles d'étude. Nous avons demandé aux équipes dans chaque APP de réaliser avec nous un questionnaire à choix multiples qui servirait à administrer un pré-test et un post-test. Cependant, une mesure de la performance, entendue comme une mesure de la réalisation individuelle n'est pas chose aisée dans notre étude. « Définie conventionnellement, une performance est une réalisation : un résultat est ce qui en est issu. Autrement dit, un résultat est la conséquence d'une performance et non la performance elle-même » [Bandura, 2002, p. 40]. Ainsi, si on veut mesurer des performances dans l'apprentissage, on est confronté à la difficulté de mesurer l'efficacité de l'action. La même difficulté se pose si c'est la performance de l'œuvre collective qu'on cherche à mesurer. Il aurait été utile alors dans notre cas, de comparer la performance collective entre les trois types de cercles d'étude. Étant donné que l'œuvre collective peut être considérée, non pas comme un agrégat des performances individuelles, mais comme une œuvre qui possède sa propre performance, l'observation gagnerait autant en complexité. En tant que réalisation, nous comprenons la performance comme un

processus, ce qui exclut l'isolement de quelques éléments comme représentatifs de ce processus.

Confrontés à ce problème, nous avons initialement opté plus modestement pour inclure dans notre recherche une mesure individuelle de la progression dans les connaissances. Cette mesure de l'état des connaissances avant et après le cercle d'étude, comporte toutefois ses propres difficultés. Un cercle d'étude, à son démarrage, a pour cadre son thème. C'est un champ d'intérêt général qui rassemble les personnes dans le cercle. Nous avons noté plus tôt que les participants devaient pouvoir déterminer les objectifs de leur œuvre et les moyens de les atteindre. Ce sont deux aspects du contrôle qui nous paraissent essentiels non seulement pour préserver les principes des cercles d'étude, mais aussi à l'égard de l'autonomie comme constitutive de l'autodirection dans l'apprentissage. Albero [2000, p. 64] note que bien « [q]u'elle ait une acception ontologique ou plus modestement pédagogique avec des dispositifs sociaux, l'autonomie est, dans tous les discours théoriques du champ [de l'éducation et de la formation], intrinsèquement liée à l'autoformation. » En effet, l'autodirection de l'apprenant peut être comprise comme une manière « plus ontologique » [Albero, 2000, p. 65] d'aborder l'autoformation. Si nous devions administrer un pré-test sur des savoirs qui *pourraient* relever des objectifs qui seraient choisis par les membres (mais qui ne le sont pas nécessairement), la gamme des savoirs à couvrir par le test serait infiniment large à l'intérieur d'un même thème. Une option serait de choisir un échantillon représentatif. Prenons par exemple les cercles de la série II, organisés dans une région semi-rurale où les participants œuvraient sur le vocabulaire français. Au lieu d'inclure dans le test les quelques 90,000 mots de la langue française[156] qu'ils pourraient choisir d'apprendre, on inclut dans le test un échantillon de 100 (soit 0,11 %). À l'approche de la saison des récoltes les participants pourraient choisir d'apprendre seulement le vocabulaire spécifique du milieu agricole de leur région ; des mots qui ne figurent peut-être pas dans notre test, ni même dans un dictionnaire puisqu'ils sont spécifiques à un patois, mais qui revêtent un intérêt de forte actualité pour eux. De plus, si notre test inclut certains mots et non pas d'autres, nous risquons d'orienter l'apprentissage sur les mots testés. Les participants seraient immédiatement confrontés au dilemme de définir leurs objectifs d'apprentissage sans tenir compte de la prescription indirecte que peut représenter le pré-test ; ou, et peut-être *malgré-eux*, d'orienter les objectifs sur ce qui peut être perçu comme une injonction non-avouée. Étant donné que notre recherche vise à étudier l'autodirection des apprenants, nous

156. Estimation la plus basse. Certains évoquent 200,000 mots.

serions en train de biaiser cette autodirection par nos outils d'observation un peu trop interventionnistes.

Le contexte, la situation d'apprentissage, les participants et les questions traitées forment un tout unique. Les réponses apportées aux questions que se posent les apprenants revêtent la marque des caractéristiques spécifiques de l'ensemble de ces choses et de leurs interactions. Dans ce sens, le savoir développé dans le cercle d'étude est situé. L'histoire rapportée par Oliver [1987, pp. 57-58] sur les cercles d'étude qui ont été organisés suite à la menace de fermeture de l'usine dans une petite ville du sud de la Suède, est un exemple de créativité dans l'apprentissage.[157] Les solutions qui ont été développées et qui ont permis de conserver le gagne-pain des habitants de la ville ont été spécifiques et uniques. Elles étaient le résultat d'une combinaison des interactions entre l'environnement social, le contexte économique, la production dans l'usine, les compétences de son personnel, etc. Si nous devions énumérer les multiples champs de savoirs qui pourraient faire l'objet d'une acquisition durant ce processus, nous nous heurterions à une difficulté certaine. Cette difficulté consiste précisément à imaginer des correspondances entre l'expérience dans le cercle d'étude et les connaissances que les participants pourraient avoir développées au cours du cercle. De plus, ces connaissances doivent pouvoir être identifiables dans les référentiels et autres répertoires des savoirs. Cette tâche paraît difficile ; de plus, nous manquerions sans doute de reconnaître la créativité inhérente à des solutions qui sont spécifiques au contexte. Nous aurions probablement manqué de comprendre le tout au profit d'un morcellement qui ne traduit pas la cohérence d'ensemble. Nous aurions méconnu l'innovation. Pourtant, apprendre est un acte de transformation et cette transformation nous aurait échappé. Cet exemple illustre notre embarras d'ordre épistémologique à pré-tester les connaissances des participants.

Ce sont les considérations que nous venons d'évoquer qui nous ont conduits à abandonner la mesure des connaissances avant et après l'expérience dans le cercle d'étude. À la place, notre recherche s'est orientée vers un court questionnaire imprimé, proposé après l'entretien que nous avons mené avec chaque participant. Ce court questionnaire était destiné à recueillir la perception que le participant a de ce qu'il a appris dans le cercle d'étude. Le questionnaire inclut trois questions. Une, destinée à recueillir la perception d'apprentissages relatifs au thème de l'étude dans le cercle ; l'autre, destinée à recueillir la perception d'autres apprentissages que ceux relatifs au thème de l'étude. Une troisième et dernière question, fermée cette fois-ci, à options prédéterminées, était destinée à recueillir l'appréciation par le participant, après la

157. Voir chapitre 1 *Les Cercles d'Étude dans la société et la problématique de la recherche*.

clôture des activités du cercle, du degré d'atteinte du but qu'il s'est donné avant de commencer.[158] On peut inférer à partir de cette appréciation un degré de satisfaction de l'apprenant vis-à-vis du cercle d'étude comme expérience d'apprentissage. Les réponses à cette question permettent de mesurer des nuances dans la satisfaction qu'ont les apprenants selon le type de cercle[159].

Ce questionnaire, à travers les questions portant sur les perceptions de l'apprentissage, vise à apporter des éléments pour répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les perceptions des apprenants de ce qu'ils ont appris ?
- Est-ce que ces perceptions différent dans les cercles d'étude selon la modalité de la PRS^{d} ?
- Quelle est la satisfaction des participants de leur apprentissage ?
- Est-ce que la satisfaction diffère dans les cercles d'étude selon la modalité de la PRS^{d} ?

Le Questionnaire Participant n'était pas encore développé lors de du test de notre dispositif de recherche (série I). Il a été utilisé à partir de la série II.

5.6.2 Protocole d'interview – autodirection coopérative de l'apprenant[160]

Le protocole que nous avons utilisé pour conduire les interviews avec les participants aux cercles d'étude comporte un entretien structuré prévu comme outil principal de recueil sur la dimension métacognitive de l'apprentissage, et un questionnaire imprimé prévu en tant qu'outil de recueil sur la perception de l'apprentissage. L'entretien est audio-enregistré ; le questionnaire imprimé est renseigné par le répondant à la fin de l'entretien. Le protocole qui suit indique les étapes de la procédure.

---

158. L'échelle d'accomplissement comporte des graduation allant de 0 à 3. Les options correspondantes sont : Pas du tout, Partiellement, Pour la plupart, et Complètement.

159. Nous utilisons parfois la formule “type de cercle” pour invoquer de manière abrégée les différentes modalités de présence (SC1 et SC2) ou d'absence de la PRS (SC3). Notre intention est de rendre la lecture plus aisée et non pas de confondre la modalité de présence de la PRS avec un type de cercle d'étude dans une typologie qui n'existe pas en dehors de notre recherche.

160. *Co-operative Learner Self-Direction* (CLSD) est l'appellation que nous avons donnée au protocole dans nos publications en anglais.

Étapes de la procédure

1. Relever le nom de la personne pour votre prochaine interview, avant qu'elle ne rentre dans la pièce. Notez un numéro associé à cette personne et reportez ce numéro sur un Questionnaire Participant vierge que vous donnerez à remplir après l'entretien.
2. Accueillez le participant au cercle d'étude en l'invitant à s'asseoir, présentez-vous en précisant votre prénom et nom, et le nom de l'institution de recherche à laquelle vous êtes rattaché, et demandez confirmation du prénom et nom du répondant. Expliquez qu'il s'agit d'un entretien qui se déroulera en deux parties. Une première où une série de questions sera posée et sera enregistrée si le répondant est d'accord. Une seconde où il est demandé de répondre à trois questions par écrit. Informez le répondant qu'une explication de l'objet de l'entretien sera lue par vous et qu'ensuite vous indiquerez que l'enregistrement sonore débute. Informez aussi le répondant que vous indiquerez l'arrêt de l'enregistrement à la fin de l'interview. Poursuivez en disant :

   Merci d'être venu aujourd'hui. Nous regardons la manière dont les apprenants apprennent. J'aimerais te poser quelques questions concernant ta manière d'apprendre dans le cercle d'étude auquel tu viens de participer. Tu auras besoin de te référer à cette fiche[161] *pour répondre à quelques unes des questions. Sens toi libre de la regarder au moment venu. La fiche A contient deux parties. À chaque question donne une réponse en rapport avec ton vécu propre – partie haute – ; puis, réponds si par la suite une discussion au niveau du groupe a permis de prendre une décision collective – réponse C – sinon, tu confirmes qu'il s'agissait d'un vécu propre – réponse I –. Es-tu prêt-e ?*

3. Suivez la procédure suivante pour chaque question dans le questionnaire de l'entretien :

   a. Posez la question. S'il s'agit d'une question dont la réponse doit

161. Avancez la fiche sur la table, face A dessus, pour la poser devant le répondant. Voir annexe 6 : Fiches d'options de réponse aux questions fermées de l'entretien structuré, p. 260.

être donnée en choisissant l'une des options sur la Fiche A, posez un doigt sur la partie haute puis sur la partie basse de la fiche, ou sur la Fiche B s'il s'agit de la partie B du questionnaire. Attendez les deux réponses s'il s'agit de la partie A, ou la réponse s'il s'agit de la partie B. Si le répondant répond par une réponse positive ("Oui,…"), procédez avec la question d'explicitation, ou la question suivante s'il n'y pas de question d'explicitation[162]. Si le répondant répond par la négative – "Non" ou "Jamais" (0) ou "Je ne m'en souviens pas" (N), sautez la question d'explicitation et passez à la question suivante. (Cette procédure doit être répétée pour chaque question fermée)[163].

b. Posez la question d'explicitation. Attendez la réponse. Laissez au répondant le temps de réfléchir et de répondre. Si le répondant ne répond pas et que vous avez le sentiment que la personne a des difficultés pour comprendre le sens de la question, demandez :

Veux-tu que je répète la question ?

Si le répondant répond "Oui", dites*:*

Elle est en lien avec la précédente question, qui était [répétez ici la précédente question]. Tu avais répondu [répétez ici la réponse]. En rapport avec ta réponse, la question que je te pose maintenant est [répétez ici la question d'explicitation].

Attendez à nouveau la réponse. Si le répondant tarde toujours à répondre, ou qu'il demande une explication, vous pouvez expliquer la question en évitant de donner des exemples de réponses. Attendez la réponse jusqu'à sa fin.

c. Ensuite, répétez la question d'explicitation en disant :

Est-ce qu'il y a d'autres choses que tu as [selon l'objet de la question :

162. Cas des questions 17 et 18.

163. Les question fermées sont numérotées : 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 18, 19, 21.

prévues, choisies, planifiées etc. Compléter en répétant la question d'explicitation].

Attendez la réponse jusqu'à sa fin. Si le répondant n'a plus rien à rajouter, passez à la question suivante en suivant la procédure depuis (a.).

Si vous atteignez la question 15, avant de la posez dites :

Maintenant nous passons à une seconde série de questions, plus courte cette fois-ci, où nous utiliserons une autre fiche pour les réponses possibles.

Remplacez la Fiche A par la Fiche B avant de poursuivre avec la question 15.

4. Après la réponse à la dernière question (22), remerciez le répondant, arrêtez l'enregistrement sonore et informez-en le répondant.
5. Présentez le Questionnaire Participant en prenant soin de noter le code du cercle, le thème et le numéro du participant (ID Participant) en haut de la feuille.

5.7 Test du dispositif de la recherche

La série I a servi de test de notre dispositif. Le test a été conduit avec un groupe d'étudiants en seconde année de Master en sciences de l'éducation. Le groupe a été subdivisé en trois groupes qui allaient constituer les trois cercles d'étude de notre dispositif. À chaque groupe une salle a été mise à disposition. Les deux intervenants qui avaient occupé le rôle de facilitateurs ont été par la suite présentés par nous aux membres de chaque cercle. Dans SC1, nous avons présenté le facilitateur comme spécialiste de la rédaction de mémoires. Dans SC2, nous avons présenté le facilitateur sans rajouter une qualification de spécialiste à l'égard du thème du cercle. Dans SC3, nous avons indiqué aux membres qu'ils allaient étudier sans l'intervention d'une personne de l'université. Les membres des groupes avaient été informés du nombre de rencontres qu'ils devaient avoir et de la salle dans laquelle ils allaient se retrouver chaque semaine pour une séance. Même si notre dispositif de test de la recherche empirique a été conduit dans le milieu naturel, il comportait certaines caractéristiques d'une expérimentation. Les trois cercles ont été organisés en parallèles. Les participants ont été regroupés avant d'être subdivisés. Enfin, nous leur avons deman-

dé de ne pas communiquer entre groupes puisqu'il s'agissait d'une expérience que nous allons utiliser pour mener une recherche.

Les interviews que nous avons conduites ont révélé une ambiguïté dans notre questionnaire de l'entretien. Cette ambiguïté allait conduire à une modification dans la formulation des questions dès la troisième interview que nous avons conduite. En même temps, nous commencions à percevoir ce qui allait se confirmer comme une spécificité de l'apprentissage dans les cercles d'étude que nous avons organisés. Les réponses des participants à nos questions qui ont trait à l'identification de l'émanation de la pensée, dont le souvenir a été invoqué par nos questions, a révélé que les processus de régulation de l'apprentissage ont été plus souvent signalés comme collectifs ; moins souvent comme individuels. La spécificité se situe précisément dans une ambiguïté entre ce qui relève de la pensée singulière, des choix et des décisions propres de l'apprenant, de ce qui relève de la «pensée collective» [Sandine, 1996][164], choix et décisions du groupe. Nous avons noté cette ambiguïté à cause de l'emploi dans notre première version du questionnaire du vouvoiement. Les réponses données par les répondants commençaient par "on a". Le passage suivant de l'un des premiers entretiens, illustre la difficulté à identifier si la parole de l'interviewé exprime ce qui a été, dans cette illustration, prévu (pour les contenus de l'apprentissage) par ce dernier, ou si la voix porte la parole du groupe.

JK : Listez les contenus (ou objectifs) que vous avez prévus.

P20 : On a prévu des livres par rapport au…

JK : Pardon, […]. La question se pose à vous. À vous, pas au groupe.

P20 : Ah d'accord, voilà ; j'avais prévu des documents concernant les sujets de mémoire. Voilà, par exemple : autoformation, l'apprentissage des langues. On a consulté aussi certains livres, par exemple : Umberto Eco, comment faire une thèse, et […] d'autre livres dont je ne me souviens pas des noms, qui parlaient de comment faire une thèse.

[Silence]

JK : D'autres choses à rajouter sur les contenus ou les objectifs que vous avez prévus ?

164. *Collective thinking*, en anglais.

P20 : Nous avons surtout prévu… parce que les documents que vous avez donnés concernaient surtout la forme, nous avons rajouté le fond pour compléter […][165]

Nous constatons la difficulté à distinguer ce qui relève de la pensée, choix ou faits de l'individu de ce qu'est le résultat d'une discussion dans laquelle l'élaboration par le groupe efface une distinction claire entre le souvenir de la pensée propre à la personne de celle qui est l'expression du résultat des échanges dans le groupe. Le résultat est une évocation d'une pensée qui ne distingue plus entre le soi personnel du soi collectif. L'identité collective semble prendre le dessus pour l'interviewé dans cet exemple.

Nous avons dès la première question dans l'interview de P20, un indice d'une activité collective. Elle indique pour la question "Avez-vous prévu des contenus (ou objectifs) pour votre apprentissage ? », question fermée qui a précédée le récit reproduit ci-dessus, que cela a été fait collectivement. Pour la question 3 dans son interview, l'indice d'une activité collective est à nouveau donnée. Le soi collectif apparaît toujours plus pressant dans la question d'explicitation qui suit.

JK : Listez les matériaux ou activités que vous avez choisis.

P20 : On a choisi des livres, que j'avais chez moi, d'abord. On est allés ici à la bibliothèque – à la BU[166] – deux personnes et moi. On est venus ici à cette bibliothèque là. On a consulté quelques mémoires. Et […] on a parlé aussi de notre vécu personnel ; parceque il y avait certains qui avaient déjà fait un mémoire. On est allés sur Internet et on a porté tous les documents : des livres, des mémoires, des vécus personnels et des fichiers sur Internet.

Dans ce récit, le *on* a la valeur du *nous*. Les activités, après tout, sont menées ensemble par plusieurs personnes. Il n'y a donc pas lieu de parler à la première personne du singulier, cela aurait laissé entendre que la personne était seule à avoir mené les activités. Néanmoins, pour lever l'ambiguïté dans l'adresse de chaque question, nous avons opté pour l'utilisation du tutoiement. Au moins dans nos questions nous aurons levé le risque d'induire des réponses au nom du collectif. Puisque le vouvoiement peut être compris comme une parole adressée à la personne de qui une réponse

165. Nos soulignements des occurrences de la forme plurielle de la première personne sont destinés à tirer l'attention sur celles-ci et ne signifient pas une emphase dans la voix du sujet.

166. Bibliothèque Universitaire.

est attendue au nom du groupe, nous avons modifié la formulation de toutes les questions dès la troisième interview.

D'autres modifications mineures ont été apportées à quelques questions pour les rendre plus claires. Principalement, nous avons ressenti le besoin de préciser que la question vise le vécu pendant le cercle d'étude. Nous avons parfois eu l'impression que le répondant parlait de sa pensée présente et non pas d'une restitution par la mémoire d'une pensée durant les activités du cercle d'étude. Par exemple, à la question 9 : "As-tu envisagé comment le groupe pouvait faire pour améliorer son fonctionnement" nous avons rajouté : "pendant le cercle d'étude ?" Le fait de poser une question sur une métacognition passée, induit une méta-métacognition qui se forme et qui est restituée au moment de l'interview. Puisque notre intention est d'appeler une restitution par la mémoire des réflexions et actes durant le cercle d'étude, il nous a semblé nécessaire de rappeler durant les entretiens que : "la question est posée par rapport au vécu pendant le cercle d'étude". Une question sur une éventuelle réflexion ou acte du passé induit une cognition qui peut être confondue avec la pensée passée. Les actes sont moins sensibles à ce phénomène mais la mémoire est (re)créée par l'évocation des événements. Kitsantas et Zimmerman [2002] ont choisi une méthode microanalytique pour une recherche sur les stratégies d'autorégulation dans le développement des savoir-faire des gestes du service[167] des joueurs de volley-ball. Dans cette méthode, le chercheur interrompt le sujet au cours de l'action pour l'interroger sur ses buts, projections, utilisation des stratégies, auto-surveillance[168], auto-évaluation, attributions et adaptations.[169] « Cette méthode, malgré son moindre pouvoir en termes statistiques, ce qui est un désavantage méthodologique, doit être pesée à l'égard de l'avantage que présentent des questions spécifiques au contexte, qui sont moins ambiguës par nature et plus prédictives que les items d'études traditionnels qui présument des traits généraux sous-jacents [Mischel & Peake, 1982]. » [Kitsantas & Zimmerman, 2002, p. 93][170] Nous retenons l'ambiguïté inhérente à la méthode de l'entretien qui se déroule un temps après les événements et cognitions en question. Cette ambiguïté est pourtant le propre de toute évocation à posteriori. La fonction de la mémoire est ici sans nul doute centrale. C'est pour cela que nous avons veillé à conser-

---

167. Lancement initial de la balle dans une série d'échanges entre joueurs.

168. *Self-monitoring*, en anglais. Il s'agit d'un contrôle (conscience) exercé par le sujet sur ses actes qui lui permet de les ajuster éventuellement par un processus d'auto-évaluation.

169. La recherche a porté aussi sur des aspects motivationnels, perceptions d'auto-efficacité et auto-satisfactions.

170. Notre traduction.

ver pour tous les entretiens relatifs à une même série de cercles d'étude, un intervalle fixe depuis la fin des activités du cercle du sujet interviewé. Nous avons opté pour des entretiens après la fin du cercle, pour deux raisons principalement. La première est que nous estimons que l'intervention du chercheur au cours du cercle d'étude a des répercussions trop marquantes sur les cognitions et comportements des apprenants. En rapport avec notre objet de recherche et en considération de notre modèle conceptuel, la sensibilité de nos variables dépendantes à toute intervention qui pourrait agir sur le sentiment d'efficacité personnelle et collective nous paraît très grande. Nous pensons que toute présence, même ponctuelle, d'une personne externe au cercle pouvait être perçue par les participants comme la présence d'une autorité. Le risque que la VI° – la présence relative de la PRS^{d} – soit biaisée, nous paraissait trop grand. Par exemple, une présence d'une personne externe à l'expérience aurait peut être modifié la perception d'autonomie des membres du groupe. La seconde raison pour notre choix de méthode est le pouvoir statistique, qui dans notre cas, précisément à l'égard de la nature de notre VI°, a été une considération qui devait primer sur *l'ambiguïté*. Nous ne pouvons pas réduire les répercussions du délai entre apprentissage et évocation de cet apprentissage lors des entretiens, mais nous pouvons comparer les VD entre types de cercles d'étude par une constance dans les intervalles entre la fin des activités du cercle et l'entretien avec le sujet. C'est une visée comparative qui nous anime ici et qui justifie notre choix méthodologique.

CHAPITRE 6

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE ET ANALYSES

6.1 COMPARAISON ENTRE LES TROIS MODALITÉS DE LA PRS

Notre méthodologie de recherche empirique est décrite dans le chapitre 5. Elle a été conçue sur la base d'une mise en place de séries de cercles d'étude dans deux milieux. Des séries ont été organisées par les APP[m] dans le milieu de la formation d'adultes, et d'autres organisées par nous dans celui de l'éducation universitaire. Un protocole de recherche a été développé et appliqué pour conduire la recherche et contrôler certaines variables, tout en conservant la diversité inhérente à une mise en œuvre dans le milieu naturel. Le protocole visait à la fois une comparaison intra-série, et à la fois une comparaison inter-séries. Mais tout d'abord, il visait à garantir l'adhésion dans l'organisation des cercles d'étude aux principes qui les fondent. Le contrôle des variables intra-série concerne la comparabilité entre cercles. La validité d'une comparaison entre les cercles d'une série dépendait des variables de contrôle du cadre. Parmi les variables relatives au cadre, on note comme exemples : le thème de l'étude, la durée et la cadence des rencontres des membres des cercles. En même temps, d'autres variables devaient être connues pour que la comparaison puisse s'opérer. Une hétérogénéité dans chaque cercle, semblable entre cercles d'une série, était visée dans la mesure du possible. Cette hétérogénéité concernait les publics en termes d'âge, de sexe, de cultures en lien avec les origines ethniques et d'éducation initiale. Dans l'architecture de notre méthodologie de recherche, une comparaison inter-séries ne pouvait inclure les cercles d'une série que si tous ses cercles avaient eu lieu et avaient été organisés conformément au protocole. Cette exigence est née d'une volonté comparatiste pour la recherche où des tests statistiques d'analyse de la variance (Anova) sont utilisés pour étudier si et comment le facteur de variabilité influence la distribution des *variables continues à expliquer*.

Une première étape a consisté à vérifier que notre outil de recueil sur les stratégies de régulation identifie des indications uniques à travers les questions posées. Chaque question fermée devait constituer un indicateur qui ne se recoupe pas avec les autres indicateurs. Nous avons procédé pour cela à des tests de corrélation de Spearman pour s'assurer de la non corrélation entre les réponses pour chaque indicateur. Toutes les combinaisons possibles ont été testées. Les recueils pour chaque question fermée ont été testés pour une éventuelle corrélation avec chacun des autres re-

cueils relatifs à chaque stratégie de régulation. Notre souhait était que les indicateurs de stratégies de régulation soient en effet différentiés. Les tests ont révélé qu'aucune corrélation n'existe entre les recueils pour chaque indicateur.[171] Ces tests préalables nous ont permis de valider que notre outil – questionnaire de l'entretien structuré – cible de manière pertinente douze stratégies de régulation différentes; ce qui par ailleurs explique l'utilisation des tests d'analyse de la variance pour une comparaison, stratégie de régulation par stratégie de régulation, entre les trois modalités de la VI°.

Une seule question fermée est présente dans notre questionnaire par stratégie de régulation. Nous avons opté pour une approche qui consiste à poser une question directe sur la stratégie explorée, plutôt que de révéler une supposée stratégie à travers des questions qui masquent la visée du chercheur. Cette dernière approche, utilisée dans le SRLIS^{l} de Zimmerman et Martinez Pons [1986][172], ne nous paraissait pas permettre un recueil suffisamment ouvert à des stratégies que nous ne pouvions imaginer à l'avance. Cette décision est justifiée par le caractère novateur et exploratoire de notre recherche. Ce sont les questions ouvertes (d'explicitation) qui nous ont apporté une compréhension de la manière dont la stratégie a été mise en œuvre.

Dans notre recherche, il s'agit de comparer les moyennes des groupes SC1, SC2 et SC3 pour chaque indicateur et de repérer si, parmi les trois groupes, au moins une des moyennes d'un indicateur diffère des autres. Une analyse de la variance ne permet pas de connaître ni laquelle des moyennes ni combien d'entre elles s'écartent de manière statistiquement significative. Une fois que l'analyse de la variance permet de déceler pour un indicateur particulier qu'une variance existe entre l'une ou plusieurs des moyennes obtenues, il reste à déterminer lequel ou lesquels des groupes présentent cet effet différentiel. Autrement dit, pour constater si c'est SC1, SC2 ou SC3 qui présentent une moyenne de la variable étudiée différente des autres, il est nécessaire de comparer les moyennes pour chaque variable dépendante. Pour résumer, la première étape de l'analyse de la variance est ensuite relayée par un classement des niveaux du facteur de la variabilité. Dans notre recherche, le facteur de variabilité est la PRS^{d} et ses niveaux sont les trois modalités que nous avons implémentées dans les trois types de cercles d'étude de notre recherche. L'hypothèse nulle est que les trois types de cercles d'étude ne présentent pas de différences sur les variables dépendantes. Notre hypothèse de travail est que l'hypothèse nulle sera réfutée. C'est-à-dire, que la variable de présence de la PRS^{d} agit sur l'une ou plusieurs des stratégies de ré-

171. Vous trouverez les résultats de ces tests de Spearman en annexe 7 : Tests de non-corrélation inter-indicateurs de régulation (Spearman), p. 263.

172. Voir 4.2 *L'apprentissage autorégulé (SRL)*, p. 114.

gulation que les apprenants mettent en œuvre, et qu'elle agit sur l'appréciation que les apprenants ont de l'atteinte du but que chacun d'entre eux s'était fixé avant de participer. Les variables dépendantes que nous soumettons aux tests sont constituées de douze indicateurs de régulation de l'apprentissage et d'un indicateur d'atteinte du but.

Les valeurs que nous avons recueillies pour l'indicateur de coopération, sont dichotomiques. Si l'interviewé confirmait que sa réponse émane bien de lui, la valeur 0 (zéro) a été attribuée. Ee revanche, si le répondant affirmait que sa réponse est le résultat d'une réflexion ou d'un acte du groupe, la valeur 1 (un) a été attribuée[173]. Pour analyser ce type de valeurs en vue de la comparaison entre les trois modalités de la VI°, nous avons eu recours à un test de Chi-carré.

Dans ce chapitre nous présentons les résultats et les analyses que nous avons effectuées grâce à ces tests. Des illustrations à partir des données qualitatives que nous avons recueillies enrichissent ces analyses et permettent de clarifier leur signification.

6.2 Résultats et analyses relatifs à la régulation de l'apprentissage

Nous présentons dans cette section les données que nous avons recueillies et le résultat du traitement statistique des données relatives aux stratégies de régulation. La section suivante présente les données relatives aux perceptions de l'apprentissage. Les recueils effectués grâce aux enregistrements sonores permettent de mettre en relief ces données. Les enregistrements enrichissent les données quantitatives par des illustrations qui sont présentées dans les analyses.

La population était composée de 55 participants, parmi lesquels 53 ont été interviewés. Deux facilitateurs ont participé à deux cercles d'étude chacun (séries I et IV à UPX^{n}), ce qui totalise le nombre de participations à 57. Dix participants ont pris part à la série incomplète des cercles d'étude (série II). Leurs interviews n'ont pas été utilisées pour les analyses statistiques. Les facilitateurs ont été interviewés au même titre que les autres participants. Les facilitateurs à UPX^{n} ont été interviewés après leur première participation (série I). Ils ont été interviewés une seule fois et ne l'ont donc pas été après leur seconde participation (série IV). Tous les autres participants ont participé à un seul cercle d'étude de notre recherche.

La justification de l'inclusion des facilitateurs, qu'ils soient spécialistes du thème de l'étude ou pas, réside dans les rapports horizontaux dans la pédagogie des cercles

173. *cf.* tableau 12 *Quotients de coopération*, p. 177.

d'étude. Les facilitateurs ont leurs buts d'apprentissage propres, qui ne pouvaient heurter les buts des autres dans une poursuite commune des objectifs définis pour l'étude dans le cercle et le développement d'un savoir en lien avec le thème du cercle. Ainsi, tous sont apprenants dans le cercle d'étude. Pour les facilitateurs, la participation a constitué leur première expérience des cercles d'étude. À ce titre, cette expérience consistait aussi en un apprentissage sur les cercles d'étude. Freire [1993] exprime avec éloquence le nécessaire effacement de la dichotomie entre agents éducatifs et apprenants.

> « L'éducation libératoire consiste en des actes de cognition, non pas de transferts d'informations. C'est une situation d'apprentissage dans laquelle l'objet de cognition (loin que d'être la finalité de l'acte cognitif) inter-médiatise les acteurs cognitifs – enseignant d'une part et étudiants d'autre part. Par conséquent, la pratique de l'éducation comme résolution de problèmes implique au départ, que la contradiction enseignant-étudiant soit résolue. Les relations dialogiques – indispensables à la capacité des acteurs cognitifs à coopérer dans la perception du même objet de cognition – sont autrement impossibles. »
>
> [Freire, 1993, pp. 60-61][174]

Les facilitateurs, lorsque les cercles d'étude sont mis en œuvre de manière conforme avec les principes de ceux-ci, participent aux échanges dans le cercle en enrichissant les relations possibles entre les acteurs de l'apprentissage au même titre que les autres participants au cercle.[175] Pour cette raison, nous avons veillé à ce que le nombre de participants à chacun des cercles d'une série soit le même, en incluant le facilitateur lorsque celui-ci a été prévu (dans SC1 et SC2). La logique coopérative, inhérente aux principes des SC2, nous appelle à considérer les facilitateurs comme apprenants et à les inclure dans notre recherche.

---

174. Notre traduction, à partir de l'ouvrage de Freire traduit à l'anglais par Myra Bergman Ramos.

175. Sur le nombre de relations dans un cercle d'étude et sa croissance exponentielle avec le nombre des participants, voir figure : 12 *Nombre des relations en fonction du nombre des sujets*, p. 193.

6.2.1 Résultats pour les indicateurs d'anticipation et de suivi

Les résultats sont regroupés dans quatre macro-niveaux de stratégies de régulation. Le tableau 9 *Moyennes et écarts-types des indicateurs d'anticipation et de suivi* (p. 164) regroupe les indicateurs, les valeurs moyennes et les écarts types issus des recueils de la partie A de l'entretien. Cette partie traite de l'anticipation de l'apprentissage et de son suivi (*monitoring*). La partie A utilise une échelle d'intervalle qui représente l'amplitude de la métacognition. Le terme amplitude de métacognition est le label que nous utilisons pour désigner les degrés de formalisation des régulations de l'apprentissage. Une réponse négative à une question correspond à une valeur de 0 (zéro) dans notre échelle. Le fait de se souvenir d'avoir réfléchi à l'objet visé dans la question, correspond à une valeur de 1 (un). Le fait d'avoir dit aux autres sa réflexion, correspond à une valeur de 2 (deux). Le fait d'avoir pris note (par écrit) de sa réflexion, correspond à une valeur de 3 (trois). Une valeur de 4 (quatre) est attribuée à une réponse dont la personne déclare avoir dit sa réflexion aux autres et l'avoir notée. Enfin, une absence de souvenir par rapport à l'objet d'une question – réponse "N" – est considérée comme une absence de donnée.[176]

6.2.2 Résultats pour les indicateurs d'évaluation et de décisions

Le tableau 10 *Moyennes et écarts-types des indicateurs d'évaluation et de décisions* (p. 165) regroupe les indicateurs, les valeurs moyennes et les écarts types issus des recueils de la partie B de l'entretien, correspondant à l'évaluation de l'apprentissage et des décisions relatives à l'apprentissage. La partie B utilise une échelle d'intervalle qui traduit la fréquence des régulations. Une réponse "Jamais" correspond à une valeur de 0 (zéro) dans notre échelle. Le fait de recourir rarement à des régulations correspond à une valeur de 1 (un). Le fait de recourir quelques fois à des régulations correspond à une valeur de 2 (deux). Le fait de recourir fréquemment à des régulations correspond à une valeur de 3 (trois). Enfin, une absence de souvenir par rapport à l'objet d'une question – réponse "N" – est considérée comme une absence de donnée.

176. Voir le tableau 6 *Échelles d'amplitude et de fréquence utilisées dans la recherche*, p. 144.

Tableau 9

Moyennes et écarts-types des indicateurs d'anticipation et de suivi

Indicateur	Type de cercle	M	SD
Anticipation des objectifs	SC1	1.57	1.158
	SC2	1.93	1.387
	SC3	1.86	1.351
	Total	**1.79**	**1.283**
Anticipation des moyens	SC1	1.93	1.328
	SC2	2.13	1.407
	SC3	2.38	1.193
	Total	**2.14**	**1.299**
Planification	SC1	2.57	1.697
	SC2	2.21	1.528
	SC3	1.86	1.610
	Total	**2.21**	**1.601**
Anticipation de l'évaluation	SC1	.93	1.207
	SC2	.86	1.406
	SC3	.58	.515
	Total	**.80**	**1.114**
Anticipation du fonctionnement du groupe	SC1	1.09	1.044
	SC2	.79	.579
	SC3	1.83	.835
	Total	**1.22**	**.917**
Anticipation des références	SC1	1.31	1.653
	SC2	.47	.834
	SC3	1.08	1.115
	Total	**.93**	**1.253**
Suivi (monitoring)	SC1	2.36	1.393
	SC2	2.93	.997
	SC3	2.50	1.345
	Total	**2.60**	**1.251**

Tableau 10
Moyennes et écarts-types des indicateurs d'évaluation et de décisions

Indicateur	Type de cercle	M	SD
Auto-évaluation	SC1	1.57	.938
	SC2	2.27	.961
	SC3	1.93	1.141
	Total	**1.93**	**1.033**
Co-évaluation	SC1	.77	.832
	SC2	.64	.842
	SC3	1.64	1.151
	Total	**1.02**	**1.037**
Évaluation du groupe	SC1	2.29	.611
	SC2	2.60	.910
	SC3	2.50	.650
	Total	**2.47**	**.735**
Décisions individuelles	SC1	.86	.864
	SC2	1.21	1.051
	SC3	1.50	.941
	Total	**1.19**	**.969**
Décisions collectives	SC1	1.71	1.139
	SC2	2.13	.915
	SC3	1.36	1.008
	Total	**1.74**	**1.049**

L'examen des différences entre les régulations individuelles versus collectives pour les macro-niveaux de régulation d'évaluation et de décisions, révèle que pour l'évaluation individuelle de sa progression, un recours à l'aide des autres a été globalement moins fréquent que les évaluations déclarées comme pratiquées en solo. Respectivement, co-évaluation [M = 1.02 ; SD = 1.037] et auto-évaluation [M = 1.93 ; SD = 1.033].[177] C'est l'inverse qui est constaté pour les prises de décisions. Ici, les décisions prises collectivement qui ont trait aux objectifs, aux méthodes et au fonctionnement du groupe, sont plus fréquentes que les décisions prises individuellement concernant ses propres objectifs, ses propres méthodes ou autres aspects de son apprentissage propre. Respectivement, décision collectives [M = 1.74 ; SD = 1.049] et décisions individuelles [M = 1.19 ; SD = .969]. Une comparaison est néanmoins diffi-

177. *cf.* tableau 10 *Moyennes et écarts-types des indicateurs d'évaluation et de décisions*.

cile entre ces deux régulations, puisqu'elles n'ont pas pour objet la même chose. Les objectifs et méthodes du groupe, ainsi que son fonctionnement, sont à distinguer des objectifs, méthodes et autres aspects de l'apprentissage du sujet. Nous ne pouvons pas admettre une comparaison franche entre les deux. Néanmoins nous constatons que les décisions collectives sont plus fréquentes que les décisions individuelles. De même, l'évaluation du fonctionnement du groupe est plus fréquente que n'importe lesquelles des autres régulations que nous avons observées dans les macro-niveaux d'évaluation et de décisions. *cf.* évaluation du groupe [M = 2.47 ; SD = .735].

6.2.3 Analyses des indicateurs de régulation et détermination des variables dépendantes

Les données recueillies pour chacun des indicateurs de régulation choisis pour notre recherche ont été analysées en deux étapes. La première consiste à tester notre hypothèse de travail : nous considérons que les valeurs pour chaque indicateur de régulation varient de manière significative selon qu'une ou l'autre des modalités de la présence de la PRS^d soit implémentée dans le cercle d'étude. Si l'hypothèse de travail se confirme pour l'un ou pour plusieurs des indicateurs de régulation, la seconde étape intervient. Elle consiste à regarder dans le tableau des résultats[178] laquelle des moyennes obtenues présente la valeur la plus élevée, et de classer les autres moyennes. Le tableau 11 *Analyses de la variance des indicateurs de régulation* (p. 167) présente les données issues de la première étape de l'analyse.

L'analyse réalisée sur les indicateurs de régulation révèle que les tests sur deux indicateurs confirment l'hypothèse de travail. Autrement dit, nous sommes en présence de deux variables qui dépendent des niveaux de la PRS^d. La première variable – anticipation du fonctionnement du groupe [$F(2,34) = 5.439$; $p < .01$], et la seconde – co-évaluation [$F(2,38) = 4.507$ $p < .05$], requièrent donc un examen des moyennes dans chaque groupe correspondant aux trois modalités de la PRS^d, pour déterminer dans laquelle la valeur est la plus élevée, puis pour classer les deux autres. Pour la variable d'anticipation du fonctionnement, nous constatons que la moyenne la plus élevée se trouve dans SC3 [M = 1.83 ; SD = .835], ensuite vient SC1 [M = 1.09 ; SD = 1.044], puis SC2 [M = .79 ; SD = .579].[178] Une échelle de degrés de formalisation de la métacognition a été utilisée pour cet indicateur. Nous l'avons nommée, échelle d'amplitude. Les participants aux cercles de type 3 (SC3) avaient tendance à dire à leurs pairs durant leur cercle d'étude leurs préoccupations relatives à la façon d'améliorer le fonctionnement du groupe. Cet indicateur est une propriété

178. *cf.* tableau 9 *Moyennes et écarts-types des indicateurs d'anticipation et de suivi*, p. 164.

du processus de régulation de macro-niveau de fixation de buts et de planification. Nous avons nommé ce processus, processus d'anticipation.

Tableau 11
ANALYSES DE LA VARIANCE DES INDICATEURS DE RÉGULATION

Indicateur	ddl	F	*p*	
Anticipation des objectifs	2,40	.306	.738	ns
Anticipation des moyens	2,39	.404	.670	ns
Planification	2,39	.686	.509	ns
Anticipation de l'évaluation	2,37	.327	.723	ns
Anticipation du fonctionnement du groupe	2,34	5.439	.009	**
Anticipation des références	2,38	1.772	.184	ns
Suivi (monitoring)	2,39	.783	.464	ns
Auto-évaluation	2,40	1.695	.196	ns
Co-évaluation	2,38	4.507	.018	*
Évaluation du groupe	2,40	.675	.515	ns
Décisions individuelles	2,39	1.592	.216	ns
Décisions collectives	2,40	2.096	.136	ns

* $p < .05$ ** $p < .01$

Voici quelques illustrations des réponses données à la question #10 par les participants des cercles sans facilitateur pré-désigné par l'organisateur du cercle :

JK : Décris comment tu as prévu de faire pour améliorer le fonctionnement du groupe.

P20 : Tout d'abord, j'ai bien réfléchi à ne pas sélectionner un leader ; parce que si on dit "voilà ce sera toi qui seras le leader" après les autres diront pourquoi elle et pourquoi pas moi, etc. Alors ce que j'ai proposé au groupe, et ils étaient d'accord, c'est à chaque séance d'avoir un leader différent, comme ça tout le monde pourrait participer […] C'est ça que nous avions prévu pour le bon fonctionnement… et après, donner la parole aux autres. Chacun devait s'auto-contrôler (on va le dire comme ça). C'est vrai que, comme nous étions tous seuls [sans un intervenant-facilitateur], [… c'était] comme si nous avions chacun un formateur

à côté qui nous disait "voilà il faut se contrôler, il faut laisser parler les autres" etc. C'était très sympa.

P48 : Lors des séances, c'est vrai que parfois on s'écartait un peu du sujet, pas spécialement moi, mes collègues aussi. On était toujours en train de dire "il faut revenir au sujet", voyez, parfois on dérivait un petit peu […]. Huit séances ça passe très vite ; et il y avait quand même beaucoup de choses à lire, et on avait l'intention de voir les cassettes, donc il ne fallait pas perdre du temps.

P22 : D'abord pour améliorer c'est partie des discussions ; ensuite, la majorité du temps je me rendais compte [que] les gens étaient assez fixés sur leurs propres objectifs, alors pour améliorer j'ai dû trouver des explications, des consensus pour pouvoir faire en sorte que ça fonctionne et aussi, je ne sais pas si ça fait partie de la réponse, mais aussi l'utilisation de petites blagues, de petites boutades etc. pour désamorcer les choses […] Ils voulaient quelque chose de très décontracté. Alors, j'ai essayé de montrer que ça n'allait pas être rigide etc.; que si ça faisait partie en plus de la consigne, entre guillemets ; que si ça marche comme ça c'est que c'était la meilleure solution de toute façon. […] À part ça tout fonctionnait très bien, alors il n'y avait pas grand chose à […] améliorer. Je me suis fixé sur le facilitateur parce que c'est vraiment ça qui n'allait pas et on partait quelquefois dans tous les sens et donc j'en été obligé de re-cadrer.

Ces quelques illustrations, toutes issues des cercles organisés sans qu'un facilitateur soit proposé (SC3), sont marquées par une prise de responsabilité par les participants pour conduire avec les autres participants les activités du cercle. Pour P20, dans la deuxième partie de sa réponse, il s'agit d'une régulation de la motivation et de la volition qui sont intégrées [Reeve *et al.*, 2008, p. 226.] Les transcriptions de P48 et de P22 traduisent une prise de responsabilité, qui paraît collective dans la transcription de la réponse de P48[179], ou endossée individuellement pour le bien du fonction-

179. Les transcriptions sont des extraits des réponses qui parfois sont plus longues. Nous

nement du groupe dans la réponse de P22. Toutes ces illustrations montrent que les régulations individuelles s'articulent avec une régulation collective. Il s'agit d'ajustements dans le fonctionnement du groupe pour que le projet collectif puisse conduire à l'aboutissement des buts individuels. Toutefois, les réponses traduisent des régulations qui se sont opérées une fois que l'expérience d'apprentissage dans le cercle a fait surgir les contingences de la situation. La prise de conscience, et la métacognition qui l'accompagne, conduisent dans ces cas à opérer des régulations dans le processus. C'est précisément parce que c'est un processus, que l'anticipation des régulations relatives au fonctionnement du groupe ne pouvait prendre une forme antérieure. L'anticipation est au cœur de l'action ; elle est constitutive de l'action. L'interdépendance entre les sujets produit des « configurations » [Durand *et al.*, 2006] du système de l'activité d'apprentissage et fait émerger des réorganisations. Ces nouvelles organisations induisent des changements aux niveaux individuels, qui à leur tour affectent le fonctionnement du système, et ainsi de suite, dans une dynamique ouverte [Bertalanffy, 1993].

La seconde variable qui se révèle être dépendante de la modalité de la PRS^d est la co-évaluation. Cette variable requiert aussi un examen des moyennes dans chaque groupe correspondant aux trois modalités de la PRS^d, pour déterminer dans laquelle la valeur est la plus élevée, puis pour classer les deux autres. Pour la variable de co-évaluation, nous constatons que la moyenne la plus élevée se trouve encore dans SC3 [M = 1.64 ; SD = 1.151], et dans le même ordre que pour la précédente variable vient SC1 [M = .77 ; SD = .832], puis SC2 [M = .64 ; SD = .842].[180] La moyenne dans SC3 se distancie nettement des moyennes des SC1 et SC2, qui restent assez proches, pratiquement un point en dessous de la moyenne de SC3. L'indicateur de co-évaluation se rapporte aux requêtes reçues d'un ou de plusieurs autres membres du cercle d'étude afin de les aider à évaluer leur progression. Ici une échelle de fréquence a été utilisée. Les participants aux cercles de type 3 (SC3) ont interagi plus fréquemment pour s'entraider dans l'évaluation de leur progrès. Cet indicateur est une propriété du processus de macro-niveau que nous avons nommé évaluation. Une question d'explicitation n'était pas prévue dans notre entretien pour la question sur la fréquence de la co-évaluation.

Les tests sur les autres indicateurs de la régulation de l'apprentissage par les apprenants n'ont pas révélé de différences inter-groupes significatives. Il est intéressant de noter que l'ordre décroissant des moyennes pour les deux variables que nous

---

avons choisi ces extraits distinctifs dans l'intérêt d'illustrer nos propres.

180. *cf.* tableau 10 *Moyennes et écarts-types des indicateurs d'évaluation et de décisions*, p. 165.

avons identifiées est : SC3, SC1 enfin SC2. Nous aurions pu nous attendre à ce que le niveau de présence de la PRS[d], prévu pour SC2 comme intermédiaire – entre SC1 plus fort, et SC3 son absence –, conduise à des moyennes dont la grandeur suit dans un sens ou son inverse ce niveau de présence. Or, ceci a été réfuté par nos résultats. À la recherche d'une explication, nous avons fait l'hypothèse d'une directivité forte de la part du facilitateur spécialiste du domaine de l'œuvre, mais susceptible d'avoir stimulé également les participants à planifier leur apprentissage et à recourir à une évaluation en s'appuyant les uns sur les autres. Pour tester cette hypothèse, nous nous sommes appuyés sur les enregistrements sonores des entretiens.

Voici les récits des répondants ayant participé aux cercles en présence d'un facilitateur spécialiste du thème de l'étude, en réponse à la question #10 :

JK : Décris comment tu as prévu de faire pour améliorer le fonctionnement du groupe.

P12 : Alors c'était, en faisant référence à des cours qu'on a eus sur la conduite de réunions, […] on a parlé des régulations. Le but c'était d'arriver à ce que chacun puisse s'exprimer dans ce cercle d'étude. […] Se donner une méthode de travail me paraissait être une chose importante pour donner un objectif. […] Arriver à avoir une méthode, à avoir des étapes de travail, me semblait être quelque chose d'intéressant à faire d'entrée. Le document qu'on nous a donné au début m'a semblé assez intéressant. […] Je pense que le document qu'on nous a donné initiait le travail de méthodologie. […] Je pense que n'importe quelle sorte de cercle d'étude peut se donner une méthode de travail.

P58 : J'ai trouvé que le groupe fonctionnait bien. Il y avait un vrai climat d'entente et de coopération.

P61 : [Nous avons prévu] de partager nos intérêts, nos difficultés, […] nos points forts, pour pouvoir s'aider, se partager les tâches, pour que chacune y retrouve son compte et […] ne se retrouve pas avec quelque chose qui l'intéresse mais qu'elle ne se sente pas capable de faire, etc. Pour que justement ce soit plus fluide […], ça circule et que ça fonctionne ; sur le partage de ce qu'on ressent et de se qu'on veut et de ce qu'on fait et pourquoi on le fait. Pour

que chacune soit au courant et que chacune soit en mesure d'être écoutée et pouvoir aider l'autre.

Enfin nos illustrations pour ce qui concerne les réponses à la question #10 données par les participants aux SC2, sont retranscrites ci-dessous :

P17 : Déjà on s'est mis d'accord sur l'objectif à atteindre, et le fonctionnement du groupe c'est [le facilitateur] qui a porté beaucoup d'aide justement à ça. Ce n'est pas parce qu'il y avait des conflits. Il n'y avait pas de conflits, mais il aidait quand même pour qu'on ne se éloigne pas de l'objectif. Lui, était l'*outil* prévu, qui assurait le bon fonctionnement du groupe, et ça suffisait à tout le monde en fait.

P50 : C'était par rapport aux horaires. Ne pas arriver en retard. Participer à la discussion du groupe. Écouter les autres collègues qui étaient dans le groupe. Essayer de centrer la discussion ; par exemple, pour qu'elle ne dérive pas sur un autre sujet. Essayer de concentrer la discussion sur [le thème de l'étude].

P34 : Tout le monde était très respectueux ; respectait la parole de l'autre, le temps de parole. [Les participants] ne coupaient pas [la parole des autres, ils] étaient complètement absorbés.

P33 : On se posait la question de savoir par quoi commencer, [et quelles sont l]es réponses à avoir vis-à-vis de l'autre. Chacun a son caractère. Vue ma personnalité, j'aurais eu tendance à couper toujours la parole, mais cela n'a pas été le cas. Cela n'a pas été le cas parce que vu qu'on nous avait expliqué ce qu'était le cercle d'étude : le temps d'écoute, le temps de parole [à donner] à chacun, alors *j'ai pris sur moi* en fait. [C'est quelque chose que] j'ai amélioré de mon côté. Et, j'ai pris le temps aussi d'écouter l'autre – d'être plus à [même] de communiquer, […] améliorer ma façon de parler avec les autres, oui, ne pas couper la parole.

Parce qu'on a toujours tendance à écouter mais parler en même temps.

P32 : Ne pas couper la parole à quelqu'un qui est en face de moi. Pour apprendre il faut savoir écouter, je pense. Si on savait écouter tout allait très bien. On s'est écoutés et il n'y avait aucun souci.

P63 : J'ai réfléchi mais je ne le disais pas forcément parce que je n'ai pensé pas que c'était mon rôle ; donc j'ai préféré laisser ça au facilitateur, qui à mon avis était plus là pour réguler ce cercle d'étude et qui l'a très bien fait, […] notamment par rapport aux tours de parole. Il y avait aussi beaucoup de moments où on s'écartait beaucoup du sujet mais chaque fois le facilitateur a fait en sorte de recentrer les choses. […] La décision d'apporter thé, café et petit gâteaux, [a été prise] collectivement.

Le facilitateur, *non spécialiste* (SC2) dans le thème de l'étude, paraît être apprécié par rapport à son rôle dans la régulation du fonctionnement du groupe. Le récit de P63 qui a participé à un cercle SC2 est illustratif lorsqu'elle dit « je n'ai pas pensé que c'était mon rôle ; donc j'ai préféré laisser ça au facilitateur, qui à mon avis était plus là pour réguler ce cercle d'étude et qui l'a très bien fait ». Elle rajoute plus loin : « on s'écartait beaucoup du sujet mais chaque fois le facilitateur a fait en sorte de recentrer les choses ». P17 corrobore cette perception du facilitateur lorsqu'elle dit : « Lui, était *l'outil* prévu, qui assurait le bon fonctionnement du groupe ».

Le facilitateur spécialiste du thème de l'étude, paraît être perçu comme celui qui apporte ses connaissances dans le champ du thème. Quand on interroge les participants aux cercles SC1 sur leur anticipation du fonctionnement du groupe, ils ne mettent pas en avant le facilitateur. Manifestement, c'est aussi parce que les compétences attribuées aux facilitateurs dans SC1 étant davantage portées sur le champ du savoir visé dans l'étude. Un participant évoque l'intérêt du document sur les cercles d'étude qui était inclus dans le kit. « Le document qu'on nous a donné au début m'a semblé assez intéressant. […] Je pense que le document qu'on nous a donné initiait le travail de méthodologie. » [P12]. L'attribution au facilitateur d'un rôle de spécialiste du thème de l'étude, et sa posture, pourraient avoir réduit la part attribuée à son rôle comme régulateur du fonctionnement. Ceci aurait induit une prise en charge de la régulation du fonctionnement du groupe par les apprenants eux-même. Le glisse-

ment dans la perception du rôle du facilitateur, lié à la qualité qui lui est attribuée – spécialiste de la pédagogie des cercles d'étude (dans SC2), vers spécialiste du thème de l'étude (dans SC1) –, pourrait expliquer l'investissement plus important des participants dans la régulation du fonctionnement du groupe dans les cercles SC1. Les récits des facilitateurs des cercles SC1 soutiennent une explication du phénomène qui serait liée à la posture qu'ils ont adoptée. Néanmoins, cette posture pouvait être à la fois influente comme influencée par les attitudes et comportements des autres membres dans chaque cercle. «J'avais envie que ça vienne des gens eux-mêmes"[P56] a répondu le facilitateur d'un cercle SC1. Ceci est un exemple d'une posture agissante et influente. «[Le fonctionnement du groupe] s'est fait, de fait, alors je n'ai fait qu'encourager les choses» a énoncé P24 – facilitateur d'un autre cercle SC1 –, toujours en réponse à la question #10 de l'entretien. Cette réponse illustre la rétroaction aux réflexions et comportements des autres participants. Il s'agit de ré-actions circulaires qui ensemble produisent la régulation de l'action. L'observation des régulations dans le groupe n'autorise pas une séparation facile entre les protagonistes. Ils sont tous acteurs dans un processus de cognition collective.

Pour asseoir cette explication, nous avons comparé les réponses des facilitateurs des cercles SC1 avec ceux de cercle SC2. Une facilitatrice dit ne pas avoir pensé à l'amélioration du fonctionnement du groupe. Pour un autre «c'est ce moment de convivialité qu'on avait vraiment organisé à travers un thé, où chacun était amené à apporter un élément de ce moment là [qui] je pense […] a participé à un réel fonctionnement centré sur une autre dimension […].» [P23]. Pour ces facilitateurs, il semblerait que leurs attributions auto-endossées par rapport à leurs rôles, ont conduit à une moindre préoccupation et réflexion sur le fonctionnement du groupe. Autrement dit, c'est la facilitation, en grande partie en termes de fonctionnement du cercle, qui était probablement perçue par eux comme constitutive de leur rôle.

Au vu de l'analyse que nous venons de faire, notre hypothèse doit être écartée. Cette hypothèse a cherché à expliquer les raisons d'une moyenne légèrement plus élevée dans les cercles SC1 par rapport aux SC2 en ce qui concerne l'anticipation sur le fonctionnement du groupe. Cette hypothèse est infirmée puisque aucune incitation des participants à anticiper sur le fonctionnement de leur groupe n'a été trouvée dans les enregistrements des SC1. Ces analyses font émerger l'explication, à présent plus plausible, de la perception des attributions des facilitateurs comme affectant le degré de prise en charge de la régulation du fonctionnement du cercle. Cette explication vient renforcer le principe que sous-tendent les autres analyses de notre recherche empirique. Elle confirme le principe que c'est bien la perception du rôle du facilitateur; perception co-construite à laquelle contribuent tous les acteurs du cercle, y compris le facilitateur, qui affecte la régulation du fonctionnement du groupe.

Tout en ayant pris le soin d'étudier qualitativement les différences dans les trois types de cercles d'étude, la différence entre SC1 et SC2 est en fin de compte minime. SC3 se distancie nettement en termes d'effets[181]. La question que nous devrions nous poser est donc moins de savoir pourquoi SC1 se classe légèrement au dessus du SC2, mais pourquoi les valeurs pour ces régulations sont aussi proches dans SC1 et SC2. La réponse, aussi brute qu'elle puisse paraître, est inhérente à la prépondérante différence entre le couple SC1 et SC2 dans lesquels une PRS est effectivement proposée par l'organisateur du cercle, et SC3 où les membres initient leur œuvre sans PRS. Dans SC1 et SC2 la PRS est physiquement proche et donc fortement présente dans le cercle, alors que dans SC3, la PRS n'est qu'imaginée ou choisie ultérieurement. Éventuellement, les participants des SC3 peuvent faire appel à une ou plusieurs personnes extérieures au cercle, comme cela a été le cas dans le SC3 sur les toxicomanies. Les membres de ce cercle ont contacté et se sont entretenus avec un médecin. Les intervenants externes qui peuvent être contactés par les membres d'un cercle d'étude ou bien les personnes dont la parole est médiatisée à travers divers supports (livre, film, etc.) constituent, parfois de manière imaginée, des PRS. L'auteur d'un livre que les membres auraient choisi d'utiliser ou les personnes interviewées dans un film qui aurait été visionné par les membres ne sont pas des membres du cercle. Elles n'ont pas été *imposées* non plus par l'organisateur, ce qui par ailleurs facilite vraisemblablement à ses membres la prise d'une distance critique et une réflexivité.

181. Voir figure 11 : Diagrammes à pattes des données des variables de régulation dépendantes de la modalité de la PRS (p. 175) pour une représentation graphique. Les diagrammes et tests statistiques ont été réalisés avec le logiciel R [2009]. Tous les tests ont été reconduits avec la dernière version disponible au moment de la finalisation de la thèse. R version 2.9.1 (26/06/2009).

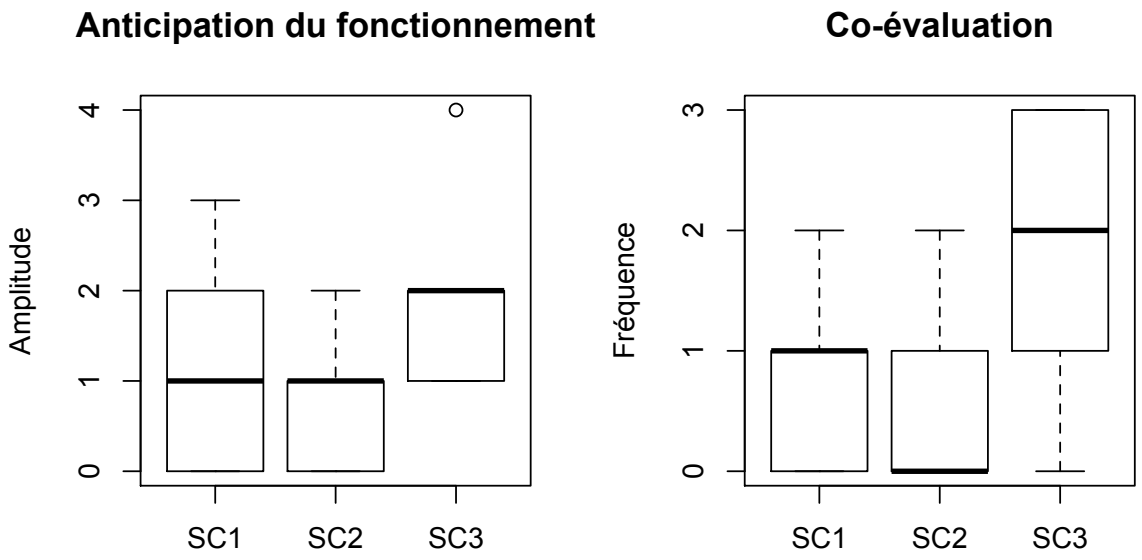


Figure 11 : Diagrammes à pattes des données des variables de régulation dépendantes de la modalité de la PRS

6.2.4 Résultats de l'indicateur de coopération

La partie A de l'entretien inclut pour chaque indicateur de régulation une question fermée subsidiaire. Cette question constitue un indicateur de coopération lié à la régulation de l'apprentissage qui est visée dans la question qui la précède. Cet indicateur permet une distinction entre les régulations d'anticipation et de suivi (*monitoring*) exercées individuellement, de celles opérées collectivement. La question subsidiaire

prend la forme d'une demande de confirmation par le répondant. Cette confirmation concerne sa réponse à la question fermée qu'il vient de donner. Elle est relative à une précision sur l'opération (pensée ou acte) comme étant individuelle, ou au contraire comme étant le résultat d'un acte collectif. Un quotient a été par la suite calculé en divisant le nombre de réponses indiquant une coopération par le nombre total de réponses à la question subsidiaire dans chaque cercle d'étude. Un quotient de plus de .500 correspond à plus de 50 % des répondants qui indiquent une opération réalisée collectivement, et vice à versa pour les quotients de moins de .500. Le résultat issu des réponses à cette question est donné dans le tableau 12 *Quotients de coopération* (p. 177). L'indicateur de coopération n'a pas été nécessaire pour la partie B de l'entretien. Dans cette partie, des questions différentes sont utilisées pour renseigner des indicateurs tantôt concernant des régulations individuelles, tantôt des régulations collectives.

Le calcul du quotient de coopération sur l'ensemble des répondants pour chaque indicateur de régulation de la partie A, révèle que pour quatre sur sept des indicateurs d'amplitude de métacognition, les participants déclarent que leur réponse a été le plus souvent collective. Ce résultat confirme la prépondérance d'une co-régulation pour ce qui concerne :

- L'anticipation sur les moyens que les apprenants comptent utiliser pour l'apprentissage dans le cercle
- La planification des activités du cercle
- L'anticipation du fonctionnement du groupe
- Le suivi (*monitoring*) des apprentissages

Néanmoins, en examinant la répartition des quotients à l'intérieur de chaque type de cercle, nous constatons que dans certains types de cercles le quotient est en dessous de .500 et que le résultat global pour l'indicateur en question est compensé par un quotient plus élevé dans l'un ou les deux types de cercles restants. Par exemple, pour ce qui concerne l'anticipation sur le fonctionnement du groupe, le quotient global est légèrement au dessus de .500, mais en scrutant les quotients par type de cercle, on constate qu'il est dû à une compensation des quotients faibles dans SC1 et SC2 par celui fort dans SC3.

Les résultats que nous avons obtenus requièrent une analyse plus fine pour tester la validité des différences constatées entre les types de cercles d'étude avant de pouvoir conclure sur celles-ci. C'est à cette tâche que nous nous sommes attelés par la suite. Les analyses de ces comparaisons sont présentées ci-après. Nonobstant, l'indica-

teur de coopération nous révèle que la coopération est fortement présente dans les cercles d'étude pour ce qui concerne les macro-niveaux de régulation d'anticipation et de suivi.

Tableau 12
QUOTIENTS DE COOPÉRATION

Indicateur	Type de cercle	Régulations Individuelles	Régulations Collectives	Quotient
Anticipation des objectifs	SC1	9	5	.357
	SC2	8	7	.467
	SC3	8	6	.429
	Total	**25**	**18**	**.419**
Anticipation des moyens	SC1	5	9	.643
	SC2	8	7	.467
	SC3	6	8	.571
	Total	**19**	**24**	**.558**
Planification	SC1	3	11	.786
	SC2	7	8	.533
	SC3	4	10	.714
	Total	**14**	**29**	**.674**
Anticipation de l'évaluation	SC1	10	4	.286
	SC2	12	3	.200
	SC3	10	4	.286
	Total	**32**	**11**	**.256**
Anticipation du fonctionnement du groupe	SC1	10	4	.286
	SC2	9	6	.400
	SC3	2	12	.857
	Total	**21**	**22**	**.512**
Anticipation des références	SC1	10	4	.286
	SC2	10	5	.333
	SC3	9	5	.357
	Total	**29**	**14**	**.326**
Suivi (monitoring)	SC1	6	8	.571
	SC2	7	8	.533
	SC3	8	6	.429
	Total	**21**	**22**	**.512**

6.2.5 Analyses de l'indicateur de coopération pour chaque stratégie de régulation

L'indicateur de coopération est un indicateur dichotomique.[182] Cet indicateur qui a pris la forme d'une question subsidiaire à la question fermée qui la précède dans la partie A de l'entretien, a posé parfois des problèmes. Quelquefois le répondant n'était pas certain de la réponse à donner. Il affirmait qu'initialement il avait réfléchi à l'objet en question, mais qu'ensuite la chose avait été discutée dans le groupe. Dans les cas où l'interviewé hésitait au point de ne pas savoir quoi répondre, nous lui avons indiqué qu'il devait faire le choix de ce qui lui semblait être le plus juste pour qualifier la nature individuelle ou collective de sa réponse.

Voici l'extrait d'un entretien pour illustrer nos propos :

JK : Une petite précision [pour la question subsidiaire]. Vous avez dit "I".

P20 : Oui, parce que moi j'ai réfléchi toute seule ; oui, mais c'est vrai qu'après on l'a fait en groupe.

JK : Après il y avait une décision qui était prise dans le groupe ?

P20 : Oui, c'est vrai.

JK : Donc ça serait plutôt [la réponse] "C".

P20 : "C", oui, vous avez raison.

Un enseignement que nous tirons de l'ambiguïté qui entoure les réponses est que dichotomiser ce qui est individuel et ce qui est collectif passe à côté de l'observation de quelque chose qui s'avère être un processus. En ce sens, l'analyse de notre recherche dirige notre attention sur les limites inhérentes à notre méthodologie pour une compréhension de phénomènes qui seraient mieux décrits en les considérant comme évolutifs. Néanmoins, notre visée comparatiste accorde une certaine légitimité à cette observation, ayant pris la précaution de conduire les interviews à un intervalle fixe depuis la fin de l'activité de chaque cercle d'une même série, sachant que la mémoire du processus s'altère au fil du temps. Mais, cela ne nous prévient pas de l'ambiguïté inhérente. Des options pour une réponse plus nuancée devront donc être

182. La valeur 0 (zéro) a été attribuée si l'interviewé confirmait que sa réponse émane bien de lui. La valeur 1 (un) a été attribuée si le répondant affirmait que sa réponse est le résultat d'une réflexion ou d'un acte du groupe.

prévues si nous voulons inclure un indicateur de coopération dans des recherches futures.

Malgré ces critiques, cet indicateur a permis de constater l'importance des relations coopératives dans les cercles d'étude, par la difficulté pour l'interviewé de décider de ses réponses. Ce constat est renforcé par les indicateurs de régulation de la partie B de l'interview qui interroge des régulations collectives. L'indicateur de coopération rajouté en question subsidiaire dans la partie A de l'interview, même si le grain de sa résolution devra être affiné, ouvre néanmoins une nouvelle perspective sur la dynamique collective de la régulation.

Nous avons procédé à une comparaison entre les trois types des cercles d'étude en ayant recours au test du Chi-carré (χ^2). Ce test est préconisé pour une comparaison inter-groupes des valeurs dichotomiques. Le tableau 13 *Analyses de l'indépendance de l'indicateur de coopération pour chaque indicateur de régulation* présente ce qui résulte de cette analyse. Le nombre d'observations est de 43.

Tableau 13
ANALYSES DE L'INDÉPENDANCE DE L'INDICATEUR DE COOPÉRATION POUR CHAQUE INDICATEUR DE RÉGULATION

Stratégie de régulation	ddl	χ^2	*p*	
Anticipation des objectifs	2	.365	.833	ns
Anticipation des moyens	2	.926	.629	ns
Planification	2	2.251	.325	ns
Anticipation de l'évaluation	2	.377	.828	ns
Anticipation du fonctionnement du groupe	2	10.297	.006	**
Anticipation des références	2	.169	.919	ns
Suivi (monitoring)	2	.615	.735	ns

** $p < .01$

L'analyse réalisée sur les indicateurs de coopération révèle que l'indicateur de coopération relatif à une seule stratégie de régulation s'avère être dépendant. En effet, la coopération entre les membres des cercles d'étude varie en ce qui concerne la stratégie de régulation d'anticipation du fonctionnement du groupe, selon que la modalité de présence de la PRS[d] dans le cercle change. Le test nous indique que la variable de coopération liée à l'anticipation du fonctionnement [$\chi^2(2) = 10.297$; $p < .01$] requiert un examen du tableau croisé de la VI[o] et de l'indicateur de coopération pour cette stratégie de régulation, pour déterminer dans quelle modalité de la VI[o] le résidu

est positif.[183] Le tableau nous indique que le rapport entre les valeurs 0 (non-coopération) et 1 (coopération) sont en faveur de la modalité d'absence de PRS^{d} (SC3). Pour les deux autres modalités le nombre des valeurs 1 est inférieur à ce qui serait leur effectif théorique. Cette analyse corrobore les résultats des tests précédents relatifs au caractère distinctif des SC3, notamment pour ce qui concerne l'anticipation du fonctionnement du groupe.

Tableau 14
TABLEAU DE CONTINGENCE POUR L'INDICATEUR DE COOPÉRATION DE LA STRATÉGIE DE RÉGULATION D'ANTICIPATION DU FONCTIONNEMENT DU GROUPE

			Indicateur de coopération V26		
			0	1	Total
VI	SC1	Effectif	10	4	14
		Effectif théorique	6.8	7.2	14.0
		Résidu standardisé	1.2	-1.2	
	SCS	Effectif	9	6	15
		Effectif théorique	7.3	7.7	15.0
		Résidu standardisé	.6	-.6	
	SC3	Effectif	2	12	14
		Effectif théorique	6.8	7.2	14.0
		Résidu standardisé	-1.8	1.8	
	Total	Effectif	21	22	43
		Effectif théorique	21.0	22.0	43.0

6.3 RÉSULTATS ET ANALYSES RELATIFS À LA PERCEPTION D'APPRENTISSAGE

La perception de ce qui a été appris dans les cercles d'étude était recueillie grâce au Questionnaire Participant. Il a été donné à à la fin de chaque entretien à partir de la série II. Cependant, nous n'avons pas pu utiliser les recueils de la série II, étant donné que cette série a été incomplète. De plus, nous n'avons pas demandé aux facilitateurs de répondre à ce questionnaire. Tous les autres participants interviewés ont

183. *cf.* tableau 14 *Tableau de contingence pour l'indicateur de coopération de la stratégie de régulation d'anticipation du fonctionnement du groupe*.

restitué le questionnaire (séries III et IV). Au total 28 fiches ont été recueillies et utilisées pour l'étude de la perception d'apprentissage.

6.3.1 Résultats de l'atteinte du but personnel

Le Questionnaire Participant inclut une question fermée, à la fin du questionnaire. Cette question est relative à la satisfaction du participant. Plus précisément, la question sonde l'appréciation par le participant du degré de l'atteinte du but qu'il s'est fixé avant de participer au cercle. Une échelle d'accomplissement a été utilisé pour cette question[184]. Les moyennes de réponses et les écarts-types par cercle d'étude sont présentés dans le tableau 15 *Moyennes et écarts-types de l'indicateur d'atteinte du but personnel par cercle d'étude*. Nous analysons ces résultats ci-après. Cependant, nous notons que l'appréciation de l'atteinte du but personnel est élevée dans les deux séries et assez homogène dans tous les types de cercles.

Tableau 15
Moyennes et écarts-types de l'indicateur d'atteinte du but personnel par cercle d'étude

	Série III		Série IV	
	M	**SD**	**M**	**SD**
SC1	2.67	.516	2.33	.577
SC2	2.29	.756	2.00	.000
SC3	2.40	.894	2.25	.500
Total	**2.44**	**.705**	**2.20**	**.422**

6.3.2 Analyses de l'atteinte du but personnel

La satisfaction des apprenants a été à son tour analysée. Plus spécifiquement, il s'agit d'une analyse relative au degré d'atteinte du but, fixé par le participant au démarrage de son cercle d'étude. L'analyse que nous avons effectuée porte sur la variance pour tester l'hypothèse de travail qui consiste à révéler une éventuelle dépendance entre l'appréciation de l'atteinte du but est la modalité de la PRS[d]. L'analyse de la variance n'a révélé aucune différence statistiquement significative de la perception d'atteinte du but entre les types de cercles d'étude [$F(2,25) = .772$; ns]. Une nouvelle analyse de la variance a été réalisée pour déterminer si un lien existait entre l'appré-

184. L'échelle d'accomplissement est graduée de 0 à 3, où 3 correspond à une atteinte complète du but fixé pour l'apprentissage.

ciation de l'atteinte du but et le thème de l'étude. Là encore l'hypothèse de travail a dû être rejetée [F(2,25) = .210 ; ns]. Enfin nous avons opéré à une analyse de la variance multifactorielle (Manova) en incluant les deux variables : type de cercle et thème du cercle. Aucune covariance n'a été constatée [Everitt, 2005].

Les apprenants ont déclaré un niveau d'accomplissement élevé quelque soit le type du cercle. Cette appréciation était élevée, que ce soit un cercle en présence d'un facilitateur spécialiste du thème, d'un non-spécialiste du thème, ou de l'absence d'un facilitateur proposé par l'organisateur du cercle ; et, indépendamment du thème de l'étude. Notre constat de l'atteinte des buts personnels des apprenants comme n'étant pas affectée par la présence relative, ou de l'absence d'un facilitateur, et étant toujours élevée [M = 2.36 ; SD = .621], est une indication de la pertinence du modèle du cercle d'étude.

6.3.3 Catégories des apprentissages

Nous avons commencé par restituer les résultats de la seule question fermée dans le Questionnaire Participant, celle relative à l'appréciation de l'atteinte du but. Cette appréciation et très générale et ne met pas en lumière la substance de ces apprentissages. Le questionnaire inclut deux questions ouvertes, précisément pour recueillir les perceptions de la matière constitutive de ces apprentissages. L'une des questions était destinée à recueillir les déclarations du répondant sur ses apprentissages par rapport au thème du cercle d'étude, l'autre à recueillir ses déclarations sur des apprentissages autres que ceux relatifs au thème de l'étude. L'examen des réponses a révélé que différentes catégories des connaissances sont repérables dans les réponses aux deux questions. Pour certains les réponses à la première question ont donné lieu à énoncer des connaissances déclaratives ou procédurales, mais parfois les apprentissages déclarés pour cette question ont été des métaconnaissances, comportementales ou un compte-rendu expérientiel. Parallèlement, les réponses à la seconde question ont révélé des apprentissages également dans toutes ces catégories de connaissances. Ce qui est apparu à travers ces recueils est qu'il n'y a pas lieu de distinguer les réponses selon qu'elles sont données à l'une ou à l'autre des questions. La seconde question semble avoir fonctionné comme la répétition de la question ouverte d'explicitation dans l'entretien. Elle sondait à nouveau le répondant pour évoquer ses cognitions. La prise en compte des réponses, et les analyses de leurs occurrences, ne requerraient donc pas une distinction entre celles données à la première question de celles données à la seconde. Les occurrences ont donc été additionnées pour le dénombrement.

Les réponses ont été retranscrites de manière abrégée en attribuant à chaque élément de réponse une étiquette qu'identifie la catégorie de la connaissance énoncée

par le répondant. Les nombres d'occurrences, classées par les catégories des connaissances identifiées, ont été reportés dans un tableau. Une copie des réponses manuscrites au Questionnaire Participant a été donnée à un second chercheur pour opérer un classement similaire[185]. Ce chercheur a procédé à l'identification des occurrences des énonciations des connaissances, et à son tour les a étiquetées avec des codes correspondants aux catégories rencontrées. Les catégories que les deux chercheurs ont utilisées sont : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales (savoir-faire), les connaissances d'ordre comportemental (savoir-être), et les métaconnaissances. Les occurrences dans les catégories des connaissances déclaratives et des connaissances procédurales ont été additionnées pour les calculs qui figurent dans les tableaux 16 *Quotients de perceptions d'apprentissage : Chercheur 1* (p. 184) et 17 *Quotients de perceptions d'apprentissage : Chercheur 2* (p. 185). Les catégories des connaissances d'ordre comportemental (savoir-être) et les métaconnaissances ont été classées distinctement. Nos tableaux présentent en outre une ligne dans laquelle figurent les quotients des occurrences de toutes les autres catégories qui ont été identifiées par les chercheurs. Chaque tableau exprime le dénombrement des occurrences des connaissances déclarées par catégorie ou groupe de catégories et par type de cercle d'étude, divisés par le nombre d'occurrences dans la série pour la catégorie ou le groupe de catégories. Nous considérons les variables de contrôle (relatives aux contextes institutionnels, aux niveaux d'éducation initiale et autres caractéristiques des publics, ainsi que les thèmes des cercles), comme préfigurants les proportions entre catégories d'apprentissages perçus. Pour étudier les perceptions d'apprentissage nous avons privilégié une observation qui articule une prise en compte de la modalité de la variable de présence de la PRS^{d} et une prise en compte des variables de contrôle par thème du cercle. Un tableau regroupe les données issues de la série III à l'APP des Blagis où le thème portait sur les toxicomanies ; l'autre regroupe les données de la série IV qui a eu lieu à UPX^{n} sur le thème du mémoire.

Les tableaux 16 *Quotients de perceptions d'apprentissage : Chercheur 1* (p. 184) et 17 *Quotients de perceptions d'apprentissage : Chercheur 2* (p. 185) permettent une comparaison des proportions, qui représentent les connaissances selon chaque type de cercle sur un thème et selon la catégorie des connaissances développées. Les deux chercheurs ont identifié ensemble les occurrences d'expression de savoirs développés. Ensuite, ils ont chacun classé ces occurrences. Les résultats de ce classement par chaque chercheur ont été soumis à un test de Kappa de Cohen. Les tests de corrélation ont révélé des

185. Nous remercions pour son concours Solveig Oudet, maître de conférence à l'Université Paris Ouest – Nanterre La Défense, et membre du Centre de Recherche Éducation et Formation [CREF EA-1589].

accords entre les chercheurs pour le classement dans les catégories de connaissances, qui vont de faible à bon, sauf pour le classement concernant un cercle – SC1 de la série IV – où un léger désaccord existe.[186] Nous n'avons pas cherché à résoudre ce léger désaccord dans la mesure où notre étude, davantage qualitative, vise à dégager des tendances dans une perspective exploratoire. En examinant les quotients, nous constatons sur les proportions que, par exemple dans la série III, les résultats des deux chercheurs mettent en lumière que dans SC2, les connaissances descriptives et procédurales, ainsi que les métaconnaissances, sont proportionnellement plus élevées en nombre[187] ; tandis que dans SC1, les connaissances d'ordre comportemental sont plus basses[188]. Nous obtenons à travers ces résultats une matrice des proportions – un pattern – des catégories de connaissances développées, telles qu'elles sont perçues par les participants aux cercles d'étude. Nous analysons ce pattern dans la section suivante.

Tableau 16

QUOTIENTS DE PERCEPTIONS D'APPRENTISSAGE : CHERCHEUR 1

	Série III			Série IV		
	SC1	**SC2**	**SC3**	**SC1**	**SC2**	**SC3**
DP[189]	.211	• .511	.278	• .462	.385	.154
C	○ .143	.381	• .476	○ .000	• .800	.200
M	.333	• .444	.222	.261	.130	• .609
A	.000	.500	.500	1.000	.000	.000
Total	**.221**	• **.479**	**.300**	**.324**	**.368**	**.309**

186. Voir annexe 8 : Tests d'accord entre chercheurs sur les connaissances développées (Kappa de Cohen), p. 278.

187. Les pastilles noires dans les tableaux indiquent les quotients les plus grands parmi les trois types des cercles d'étude dans la catégorie.

188. Les pastilles blanches dans les tableaux indiquent les quotients les plus petits parmi les trois types des cercles d'étude dans la catégorie.

189. DP = Connaissances descriptives et procédurales (savoir-faire), C = Connaissances d'ordre comportemental (savoir-être), M = Métaconnaissances, A = Autres connaissances.

Tableau 17
QUOTIENTS DE PERCEPTIONS D'APPRENTISSAGE : CHERCHEUR 2

	Série III			Série IV		
	SC1	SC2	SC3	SC1	SC2	SC3
DP	.232	• .505	.263	• .414	.276	.310
C	○ .130	.391	• .478	○ .118	• .706	.176
M	.182	• .636	.182	.231	.154	• .615
A	.429	.143	.429	.556	.333	.111
Total	**.221**	• **.479**	**.300**	**.324**	**.368**	**.309**

6.3.4 COMPARAISON DES OCCURRENCES DE TYPES DES CONNAISSANCES PERÇUES

L'étude sémantique des réponses données aux questions à l'égard de ce que les participants ont appris, montre que les apprenants de la série III – les toxicomanies – ont déclaré des apprentissages dans les catégories des connaissances descriptives et des connaissances procédurales plus souvent dans SC2. Ceci n'a pas été le cas dans les cercles d'UPX^{n} (série IV) – le mémoire – où les les apprenants rapportent plus d'apprentissages dans ces catégories dans SC1. En revanche, les connaissances d'ordre comportemental sont rapportées moins souvent dans SC1 dans les deux séries. Les apprenants dans SC2 ont rapporté plus d'apprentissages d'ordre comportemental, ou compétences sociales (savoir-être), plus souvent dans la série IV. Du moins, c'est nettement plus apparent dans la série IV, alors que dans la série III l'accord des chercheurs qui ont analysé les recueils pointe davantage des connaissances comportementales développées dans SC3. Les participants de SC2 dans la série III et les participants de SC3 à UPX^{n} rapportent qu'ils ont augmenté leurs métaconnaissances. Enfin, nous notons que les deux chercheurs s'accordent sur le fait que dans la série III le nombre total des occurrences d'une expression d'apprentissage est plus élevé pour SC2, alors que dans la série IV, le taux d'apprentissages est équivalent dans les trois cercles de la série.[190]

Le nombre d'occurrences des apprentissages classées par type de cercle d'étude, exprimé par les membres du cercle sur les toxicomanies où c'est un facilitateur non spécialiste qui participait (présence moyenne de la PRS^{d}), est plus élevé pour les connaissances descriptives et procédurales. Les membres des cercles sur le thème du mémoire ont mentionné plus d'apprentissages dans la catégorie des connaissances

190. *cf.* tableau 16 *Quotients de perceptions d'apprentissage : Chercheur 1*, p. 184, et tableau 17 *Quotients de perceptions d'apprentissage : Chercheur 2*.

descriptives et procédurales dans le cercle d'étude où un facilitateur spécialiste dans le domaine du thème de l'étude a été désigné par l'organisateur. Ces différences peuvent être attribuées à des variables comme le contexte, la nature du thème de l'étude, les niveaux d'éducation universitaire, etc. Par ailleurs, le taux des apprentissages dans la catégorie du savoir-être est le plus élevé dans la série III en absence de PRS désignée ou dans la série IV quand la PRS^d a une présence moyenne. Ceci est peut-être une indication de l'effet inhibant du facilitateur spécialiste du domaine du thème de l'étude des apprentissages de ce type. L'indication à l'égard d'un gain en métaconnaissances[191], a été plus élevée dans les cercles d'étude sur les toxicomanies quand la présence de la PRS^d a été moyenne, mais davantage dans le cercle d'étude sur le mémoire où la présence de la PRS^d était basse (pas de facilitateur pré-désigné). Ces résultats suggèrent qu'une présence élevée de la PRS^d n'a pas nécessairement affecté positivement la perception que les apprenants ont eu de leur apprentissage ; hormis le cas des connaissances descriptives et procédurales dans les cercles à UPX. Le Tableau 18 *Occurrences les plus élevées des connaissances perçues dans les cercles d'étude, classées par catégorie, selon la modalité de présence de la PRS* résume ces analyses.

Les apprentissages ont été rapportés aussi fréquemment dans tous les cercles d'étude à UPX^n et plus fréquemment quand la présence de la PRS^d a été moyenne à l'APP des Blagis.

Tableau 18

Occurrences les plus élevées des connaissances perçues dans les cercles d'étude, classées par catégorie, selon la modalité de présence de la PRS

Série	Thème	Connaissances		
		Descriptives et Procédurales	Comportementales	Métaconnaissances
III	Les toxicomanies	SC2	SC3	SC2
IV	Le mémoire	SC1	SC2	SC3

191. Par exemple : « J'ai appris comment autour d'une notion, nous pouvons élaborer plusieurs définitions » [P76]. Il s'agir d'une connaissance sur la connaissance.

6.4 Enseignements complémentaires

Le protocole d'interview – autodirection coopérative de l'apprenant – a été construit avec des questions ouvertes qui complémentent les questions fermées (*i.e.* à choix de réponses prédéterminées). Nous les avons désignées *questions d'explicitation*. Ces questions visent, à travers les réponses des interviewés, à fournir une information sur l'interprétation qu'ils en font et de recueillir des données qualitatives sur la nature des régulations de l'apprentissage associées à chaque question.[192] Les enseignements que nous tirons de cette architecture sont positifs. Les réponses ont fourni des détails précieux sur les régulations opérées par les participants. La difficile distinction entre un soi individuel et un soi collectif a fait surface. Cette difficulté à cerner le locus de l'identité du répondant apparaît comme la conséquence d'« une articulation co-construite en situation » [Durand *et al.*, 2006, p. 70] qui caractérise le processus d'apprentissage. Les cercles d'étude de notre recherche, en tant que communautés d'apprenants, dépeignent à travers les récits des participants une autorégulation de l'apprentissage qui revêt une dimension collective – une co-régulation.

Les questions d'explicitation ont parfois permis de clarifier, et par la suite de modifier, les réponses aux questions fermées qui précédaient chaque question d'explicitation. Lors de la réponse à la question d'explicitation, quelquefois il est apparu qu'une interprétation différente de la notre a été faite de la question. Dans ce cas, il est arrivé qu'une clarification a conduit à une correction du codage de la réponse à la question fermée qui la précédait.

Un autre avantage pour cette architecture à *double entrée* a été d'ouvrir l'écoute à une multiplicité à la fois de compréhensions, et en même temps d'attitudes, pensées, sentiments et actions exprimés par les participants aux cercles d'étude. Les réponses dépassaient souvent le champ que les questions visaient à couvrir. Par exemple, la question concernant l'anticipation du fonctionnement du groupe a occasionné une réponse sur les méthodes qui ont été déployées pour atteindre les objectifs des participants[193]. Néanmoins, nous avons calculé le ρ (rhô) de Spearman pour tester une éventuelle corrélation entre les rangs de chaque paire des séries de valeurs issues des différents indicateurs de régulation de notre recherche, dans toutes les combinaisons possibles. Ces tests ont été conduits initialement sur les données issues du test de notre dispositif (série I) pour valider les questions dans notre questionnaire de l'entre-

192. Voir : 5.6 *Développement d'un entretien structuré et d'un protocole d'interview*, p. 143.

193. *cf.* l'extrait de transcription de l'entretien de P20, p. 178.

tien, puis sur les données issues de chacune des autres séries. Tous les coefficients présentent des valeurs qui réfutent l'hypothèse d'une corrélation. Aucun *chevauchement* significatif ne se produit en termes des données recueillies par les questions de notre outil de l'entretien structuré.[194]

6.5 Synthèse de l'analyse des résultats et quelques considérations

Les analyses de nos résultats révèlent que la régulation de l'apprentissage (autorégulation et co-régulation) dans les cercles SC1 et SC2 est à peine différenciée en termes de présence d'un facilitateur, qu'il soit identifié comme spécialiste ou non-spécialiste dans le domaine relatif au thème de l'étude. Pour ce qui est des cercles SC3 (groupe sans facilitateur pré-désigné - présence basse de la PRS^d), les tests statistiques indiquent que l'ampleur de la métacognition a été plus élevée quand il s'agissait d'anticiper sur les processus du groupe. De plus, la fréquence de la co-évaluation a été plus élevée aussi dans ce cas. Un lien est établi entre la modalité de présence basse de la PRS^d et les stratégies de régulation de l'apprentissage. Une plus grande ampleur de la métacognition révélée par l'indicateur relatif à l'anticipation des processus du groupe dénote d'une autodirection. À la lumière de ce résultat d'analyse, et en considérant les résultats des analyses manifestant que les indications des répondants émanent du groupe, le terme autodirection revêt une nouvelle perspective. Une fréquence plus élevée de co-évaluation, encore une fois notée quand le groupe n'avait pas un facilitateur pré-désigné (présence basse de la PRS^d), dénote plus de coopération. Les apprenants paraissent compter plus les uns sur les autres pour réguler et guider leur apprentissage.

L'atteinte des buts personnels des apprenants n'apparaît pas affectée par la présence relative ou absence d'un facilitateur.

Le taux des occurrences d'indication relative aux connaissances descriptives et procédurales par les membres des cercles d'étude sur les toxicomanies, en présence d'un facilitateur qui n'est pas spécialisé dans le domaine de l'étude (présence moyenne de la PRS^d), se révèle être plus élevé. Tandis que les membres des cercles sur le mémoire ont mentionné légèrement plus d'apprentissage des connaissances descriptives et procédurales dans le cercle d'étude où un facilitateur spécialiste du domaine du thème de l'étude a été désigné pour leur groupe par l'organisateur du cercle. L'indication du développement des métaconnaissances a été plus élevée pour les cercles

194. Voir annexe 7 : Tests de non-corrélation inter-indicateurs de régulation (Spearman), p. 263.

d'étude sur les toxicomanies dans le cercle où un facilitateur a été désigné (présence moyenne de la PRS^d); mais pour les cercles d'étude sur le mémoire, les métaconnaissances sont bien plus souvent évoquées dans le cercle où la présence de la PRS^d a été basse (pas de facilitateur pré-désigné).[195] Les différences entre les taux des perceptions d'apprentissage selon les catégories des connaissances pourraient être attribuées aux variables telles que le contexte, la nature du thème de l'étude, le niveau de formation initiale des participants, etc. Par ailleurs, le taux des occurrences relatif à l'apprentissage d'un savoir-être a été généralement plus élevé dans les cercles avec une présence moyenne de la PRS^d, voire davantage lorsqu'aucun facilitateur n'a été pré-désigné (série III), et nettement plus bas dans les cercles d'étude où la présence de la PRS^d était élevée. Ce taux d'occurrences relatif à l'apprentissage de savoir-être, qui est nettement plus bas dans les cercles avec un facilitateur spécialiste, est la seule caractéristique invariable pour ce qui est des catégories de connaissances. Il serait intéressant de vérifier lors d'études futures, l'hypothèse que cette caractéristique reste indépendante des autres variables. La constance des apprentissages moindres qui touchent au savoir-être social, pourrait être une indication de l'effet de contrôle perçu par les apprenants comme étant externe. C'est-à-dire, une perception de contrôle par le facilitateur spécialiste. Ce dernier endosse dans ce cas une figure qui s'approche de celle du formateur ou de l'enseignant. Cette figure perçue comme étant contrôlante affecterait négativement la perception des apprentissages liés à *la vie* en communauté.

Ces résultats d'analyse suggèrent qu'une présence élevée de la PRS^d n'a affecté positivement la perception qu'ont les apprenants de leurs apprentissages que légèrement dans le cas des apprentissages à UPX. Les apprentissages ont été rapportés autant de fois dans tous les cercles à UPX^n et plus fréquemment quand la présence de la PRS^d a été moyenne à l'APP^m des Blagis.

Ces analyses nous fournissent une représentation nuancée des effets de la modalité de la PRS^d sur les apprentissages dans les cercles d'étude. Une seule constante relative aux catégories de ces apprentissages, émerge. Elle concerne le développement d'un savoir-être de groupe qui, d'une manière transversale aux contextes institutionnels et aux caractéristiques des apprenants, apparaît comme défavorisé dans les cercles avec un facilitateur spécialiste du domaine (SC1). Ce savoir-être émerge à travers les principes des cercles d'étude et incarne le pan démocratique de l'apprentissage coopératif des adultes. Ce pan démocratique de l'apprentissage, ou «démocratie d'apprentissage» [Cellier, 2003], est aussi respectueux d'autres épistémologies non-occidentales, comme l'orientation libératoire de l'éducation émancipatrice en Amé-

---

195. *cf.* tableau 18 *Occurrences les plus élevées des connaissances perçues dans les cercles d'étude, classées par catégorie, selon la modalité de présence de la PRS*, p. 186.

rique Latine [Conceição & Oliveira, 2007] ou l'apprentissage africain indigène [Ntseane, 2007] tel qu'il se manifeste dans certaines cultures d'Afrique. Dans l'éducation émancipatrice les rapports entre facilitateurs et apprenants sont *horizontaux* [Freire, 1993; Freire, 1998; Conceição & Oliveira, 2007]. En Afrique les sujets sont socialement construits par «un "nous" rassemblé tout à fait fusionné» [Fatnowna & Pickett, 2002; cité dans Merriam, 2007, p. 182][196], ce qui implique que la connaissance n'est pas une possession individuelle, mais qu'elle est inscrite dans la collectivité. Ces épistémologies prônent le décentrage de l'enseignant vers la périphérie [Sheared, 1996]. En adoptant une figure humble de l'agent éducatif, les apprenants peuvent exercer pleinement leur agentivité en tant qu'acteurs de leur apprentissage. Autrement, ils risquent d'être installés comme simples spectateurs d'un acte de l'enseignant ou du formateur.

Un trait unit tous les cercles d'étude de notre recherche, sans qu'un lien puisse être constaté avec la modalité de présence de la PRS. C'est l'atteinte du but individuel qui est hautement appréciée dans tous les cercles, quels qu'ils soient.

Nos constats des caractéristiques transversales des cercles d'étude de notre recherche, rejettent une différentiation massive entre les effets sur *ce qui est appris* et sur l'atteinte du but individuel comme tributaires de la modalité de présence de la PRS. Néanmoins, c'est la modalité de présence faible de la PRS^d qui affecte certaines régulations. Ce sont l'anticipation sur le processus du groupe et la co-évaluation qui se distinguent selon la modalité de la PRS^d. Cette distinction met en avant-scène la modalité où la PRS^d passe à la périphérie de l'apprentissage; soit, au point qu'elle n'est présente qu'à travers les objets et supports qui la médiatisent – documents imprimés, sonores, visuels, audio-visuels – soit, qu'elle est présente physiquement mais après avoir été choisie par les participants eux-mêmes[197]. Ces variables de régulation ont comme particularité d'être des régulations qui articulent auto-régulations et co-régulations. C'est le cas des régulations d'anticipation sur le processus du groupe où la réflexion de chaque sujet prend une dimension collective. Cette dimension collective est mise en exergue par l'indicateur de coopération pour cette régulation. Cet indicateur se révèle être une variable unique. Elle est la seule parmi les indicateurs de coopération à être affectée de manière significative par la modalité de présence de la PRS. Encore une fois c'est lorsque la présence de la PRS s'estompe que la coopération se renforce dans l'anticipation du processus du groupe. Le second cas où nous percevons

196. Notre traduction.

197. Dans le SC3 sur le thème des toxicomanies, les participants ont organisé de leur propre chef une rencontre avec un médecin pour s'entretenir avec lui sur les questions qu'ils se posaient sur les drogues, leurs effets, le sevrage, etc.

l'articulation entre auto-régulation et co-régulation se manifeste dans la régulation nommée co-évaluation. La co-évaluation est le recours à ses pairs pour évaluer sa propre progression. Elle a été mesurée par la fréquence des demandes constatées par le répondant, émanant de l'un ou de plusieurs des autres membres de son cercle pour les aider à évaluer leur progression. Les variables dépendantes de la présence de la PRS : anticipation du fonctionnement du groupe et la coopération dans cette anticipation, et co-évaluation, affichent des valeurs plus importantes quand aucun facilitateur est pré-désigné par l'organisateur du cercle. Notre synthèse à l'égard de ces variables nous mène à les considérer comme révélatrices de l'interaction promotionnelle entre les acteurs [Johnson *et al.*, 1991]. À la différence de l'apprentissage coopératif tel qu'il est conçu dans le cadre institutionnel, notre thèse soutien que l'interdépendance positive entre les apprenants adultes est promue, non pas par la mise en œuvre d'une ingénierie pédagogique qui contraint, mais par une distanciation de l'agent éducatif pour laisser libre cours à l'agentivité du groupe.

Les variables de régulation que nous avons identifiées, à travers l'articulation qu'elles donnent à voir, entre l'individuel et le collectif, dirigent notre attention sur le processus, le passage, la connexion, entre ces deux niveaux de systèmes. Il s'agit d'une observation qui relie le sujet psychologique à la communauté des apprenants, où le niveau d'observation est psychosociologique. Notre contribution à la compréhension de l'autodirection dans les apprentissages coopératifs se manifesterait dans la mise en lumière de la dimension collective de la régulation.

6.5.1 Complexité des relations

La dimension collective de la régulation de l'apprentissage implique que les membres de la collectivité interagissent. La collectivité, qui est constituée par les membres d'un cercle d'étude, peut être vue comme un réseau d'interactions entre ses membres. Ces interactions, qualifiées de « promotionnelles » [Johnson & Johnson, 1989 ; Johnson *et al.*, 1991] dans les apprentissages coopératifs, s'appuient sur, et soutiennent, une « interdépendance positive » [Johnson & Johnson, 1989 ; Johnson *et al.*, 1991] entre les individus. Cependant, la taille des groupes d'apprenants est rarement abordée ; en tout cas, d'un point de vue scientifique. Lorsqu'on examine les indications de la taille du groupe dans les cercles d'étude, on constate généralement que les groupes peuvent être constitués de cinq à 15 participants. Pour les cercles d'apprentissage, les auteurs écrivent qu'ils les ont vus fonctionner avec trois à huit personnes, mais selon eux « cinq ou six semble optimal » [Collay *et al.*, 1998, p. 119]. Les seules données fiables que nous possédons sont issues des simples calculs que nous avons ef-

fectués sur les données suédoises[198]. Sept personnes est la moyenne constatée en 2008, mais rien n'affirme que ce nombre est favorable. Nous ne pouvons ignorer les effets de telles différences sur les interactions dans le groupe. Un calcul simple permet de s'en apercevoir. Le nombre de relations bi-directionnelles qui peuvent exister dans un groupe de cinq personnes est de dix. Le nombre de relations qui peuvent exister dans un groupe formé de quinze personnes est de 105. Le nombre de relations croît de manière exponentielle avec le nombre des membres du groupe.[199] Chacun a fait l'expérience des échanges dans un groupe composé de quatre ou cinq personnes et se souvient sans doute de la différence avec la nature des échanges dans un groupe de 15. Un lien entre le nombre de participants et la durée du cercle pourrait être établi si on imagine qu'une durée plus longue doit aller de paire avec un cercle plus grand. Pour illustrer notre propos, imaginons un cercle de quatre personnes. Six relations bi-directionnelles peuvent exister entre ses membres. Pour notre exercice, est sans que cela ait un rapport avec la réalité, si on traduisait le nombre de relations par le nombre d'heures pour déterminer la durée du cercle d'étude, on obtiendrait un cercle qui dure donc six heures. Imaginons un second cercle sur le même thème d'étude, seulement, celui-ci compterait huit membres. Le nombre de relations possible est 28 et la durée du cercle devrait être de 28 heures si nous voulons conserver les mêmes proportions. Conserver les même proportions revient à ce que les relations puissent toutes s'exprimer, qu'elles soient pleinement actives de manière équivalente au cercle qui ne comporte que quatre membres. Cette hypothèse de lien entre nombre de membres et durée est parfaitement théorique, et devra être soumise à une étude pour qu'elle puisse être prise en compte sérieusement. Néanmoins, l'idée que nous avançons est que la quantité et la qualité des échanges, leur nature, leur intensité et la complexité qui accompagne une croissance dans le nombre des acteurs, diffèrent selon la taille du groupe. Une prise en compte du nombre de personnes dans les cercles nous paraît donc être incontournable. En outre, des recherches pourraient sans doute éclairer la pratique par rapport à une supposée importance du nombre de sujets qui composent un cercle d'étude.

---

198. *cf.* p. 59.

199. Voir la formule qui permet de calculer le nombre de relations bi-directionnelles en fonction du nombre des sujets et le graphique qui la représente, figure : 12. Nombre des relations en fonction du nombre des sujets, p. 193.

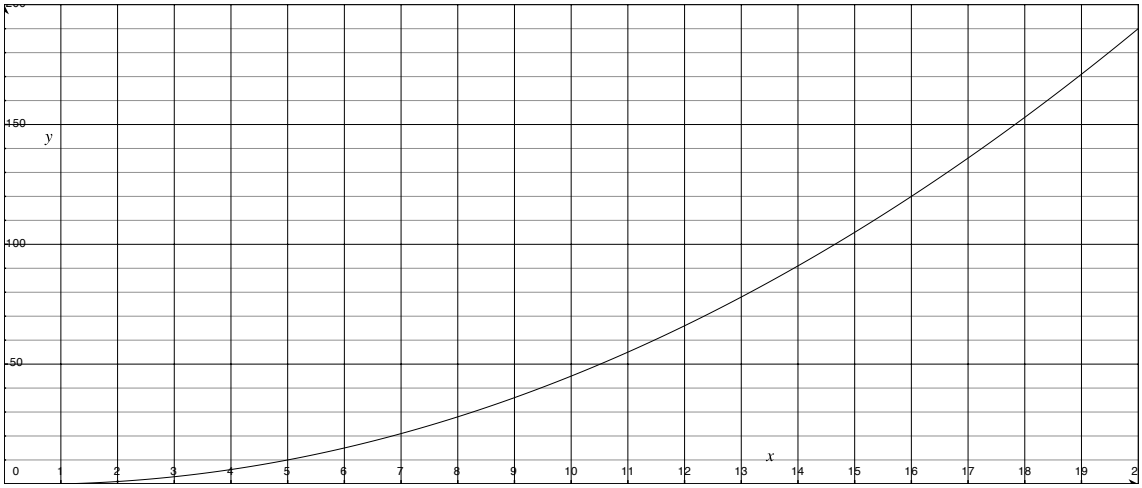


Figure 12 : Nombre des relations en fonction du nombre des sujets

$y=\frac{x^2-x}{2}$ où x représente le nombre des sujets (axe des abscisses) et y le nombre de relations (axe des ordonnées).

CONCLUSIONS

L'indicateur relatif à l'anticipation du fonctionnement du groupe, qui s'est montré plus prononcé dans SC3 où aucun facilitateur n'a été pré-désigné par l'organisateur, ne signifie pas nécessairement que le processus du groupe est affecté par l'anticipation de son fonctionnement. Néanmoins, le simple fait de son anticipation est une indication de métacognition. Au delà des bienfaits accordés à la fixation des buts [Zimmerman, 2008] et à la planification qui y est étroitement liée, la question de l'effet sur d'autres processus métacognitifs reste à être explorée. De plus, l'indicateur de coopération attaché à la question sur l'anticipation du fonctionnement du groupe, révèle qu'au delà du fait que cette anticipation est plus prononcée dans SC3, elle est le résultat d'une action collective. Ceci dévoile l'organisation du processus par les apprenants en tant que groupe. Le seul autre indicateur à distinguer les apprenants du SC3 des autres modalités de la PRS^{d} est l'indicateur de la fréquence des co-évaluations. La co-évaluation se rapporte à l'aide apportée mutuellement à l'évaluation du processus, en vue d'atteindre les objectifs personnels. Avec cet indicateur nous découvrons une interdépendance, sur laquelle les apprenants comptent, qui est plus grande quand aucune *autorité* est directement présente dans le groupe. Ces conclusions soutiennent la théorie d'autodétermination [Deci & Ryan, 1985] qui postule que les formes intrinsèques de motivation dépendent d'une plus grande autonomie perçue par l'apprenant [Ryan & Deci, 2000a ; Ryan & Deci, 2000b ; Ryan & Deci, 2002 ; Reeve *et al.*, 2008]. Conséquemment, découlent de ces formes intrinsèques de motivation, des autorégulations plus autonomes qui à leur tour maintiennent ou augment la motivation intrinsèque [Ryan & Deci, 2002]. Si « les choix et l'opportunité d'autodiriger paraissent augmenter la motivation intrinsèque, puisqu'ils octroient un plus grand sens de l'autonomie » [Ryan & Deci, 2000b, p. 59], l'inverse se confirme aussi. Une autorégulation autonome est « caractérisée par un agissement avec un sens de volition et de choix » [Reeve *et al.*, 2008, p. 225], autrement dit, d'une autodirection. La double dimension de l'autodirection en formation [Carré, 2003] se trouve ici confirmée.

La motivation (pré-décisionnelle et post-actionnelle) et la volition (pré-actionnelle et actionnelle) [Achtziger & Gollwitzer, 2008], ainsi que la motivation durant les phases volitionnelles, ne sont qu'une partie d'un tableau qui néglige d'autres formes de motivation qui surviennent de la relation avec d'autres. Ryan & Deci ont abordé cette question sous l'angle des « besoins psychologiques de base » [Ryan & Deci, 2002, p. 7]. Ils ont identifié trois besoins de base : la perception d'autonomie, que

nous avons largement abordée ; le sentiment de compétence ; et le fait de se sentir en relation avec d'autres.[200] À partir de leur préoccupation de faciliter l'internalisation des motivations extrinsèques (notamment en situation d'apprentissage scolaire ou académique), ils ont postulé que « la raison principale pour laquelle des personnes seraient volontaires pour se comporter selon les souhaits d'autres personnes est que leurs comportements ont une valeur aux yeux de ces autres personnes, considérées comme significatives pour le sujet, auxquelles il se sent (ou voudrait se sentir) connecté. » [Ryan & Deci, 2000b, p. 64]. Ryan et Deci [2000a, p. 74] d'ailleurs, rapportent qu'une étude avec des échantillons d'apprenants en Corée et aux États-Unis d'Amérique a révélé qu'une relation plus forte existe entre autonomie et attitudes collectivistes qu'entre autonomie et attitudes individualistes [Kim, Butzel, & Ryan, 1998]. Dans notre recherche, la relation à l'autre est investie d'un sens de communauté qui implique une préoccupation de l'autre. Avant de revenir sur le lien social et le sentiment de connexion à l'autre[201], nous allons procéder aux conclusions concernant les autres analyses.

Les cercles d'étude de notre recherche de type 1 (SC1) et 2 (SC2) se sont probablement montrés similaires sur le plan des régulations de l'apprentissage car les facilitateurs ont tous bénéficié d'une séance d'initiation aux cercles d'étude et à leur facilitation. Autrement dit, leurs styles pédagogiques ou leurs manières d'intervenir ont été vraisemblablement proches. Pour mieux contraster les effets d'une présence élevée (SC1) en comparaison avec une présence moyenne (SC2) de la PRS^d, des recherches futures devraient intégrer une observation des degrés de présence de la PRS^d tels que perçus par les apprenants.

Mis à part les indicateurs d'amplitude et de coopération relatifs à l'anticipation du processus du groupe, puis de la fréquence des co-évaluations, aucun des autres indicateurs ne suggère un effet différenciateur de la présence relative de la PRS^d sur la régulation de l'apprentissage. En revanche, nous avons dévoilé l'étendue de l'anticipation, du suivi (*monitoring*), de l'évaluation et des prises de décisions qui s'opèrent de manière coopérative par les participants des cercles d'étude.

Par ailleurs, nos analyses nous donnent à voir l'intérêt d'études complémentaires à l'égard des perceptions de connaissances pour ce qui est des combinaisons, pour ainsi dire plus effectives, entre catégories des connaissances visées et la présence relative de la PRS^d.

---

200. *Relatedness,* en anglais.

201. *Connectedness*, en anglais. *cf.* notre passage p. 42 et suivant.

La conduite d'autres recherches, basées sur notre protocole, pourrait être envisagée dans le milieu naturel, sans recourir à l'organisation des cercles spécifiquement pour la recherche. Nous pouvons envisager ce scénario dans des pays où des cercles d'étude existent communément ; en espérant entre-temps leur développement en France. Un des avantages serait d'évaluer le rôle que la culture et l'identité culturelle jouent dans la régulation de l'apprentissage.

La satisfaction des besoins psychologiques est universelle, par définition selon Ryan et Deci. Ainsi, une satisfaction de ces besoins produirait le même effet de bien-être chez les sujets dans toutes les cultures ; « néanmoins, il peut exister une variabilité considérable dans les valeurs et buts érigés dans différentes cultures pour que les moyens, à travers lesquels les gens satisfont leurs besoins de base, diffèrent selon les cultures. » [Ryan & Deci, 2002, p. 26][202] Plusieurs études sont citées en faveur de l'universalité des besoins psychologiques de base à travers les frontières culturelles. Ces besoins sont de : se sentir compétent, être en relation avec d'autres personnes, et se sentir autonome. Les études se sont notamment centrées sur ce dernier besoin qui concerne les formes autonomes de motivation [Ryan & Deci, 2002, pp. 26-27].

Les moyens à travers lesquels les sujets satisfont leurs besoins psychologiques de base peuvent prendre des formes différentes selon la culture et l'identité culturelle. Dans le cadre de la régulation de l'apprentissage, cela revient à poser la question des situations qui favorisent une régulation autonome qui à son tour permet au sujet de se sentir compétent, en relation et autonome. Une recherche future pourrait concerner une observation des stratégies de régulation déployées par les apprenants selon la modalité de la PRS^{d} dans un contexte culturel différent, et ensuite comparer les analyses avec nos constats dans le contexte français. Néanmoins, nous gardons à l'esprit que le « paradigme de l'autorégulation » est une construction occidentale qui reflète des valeurs culturelles spécifiques [McInerney, 2008]. C'est-à-dire que les stratégies que nous avons observées sont valorisées dans notre culture, mais rien ne prévient de l'utilisation d'autres stratégies dans d'autres contextes culturels avec lesquels nous ne sommes pas familiers, qui conduisent à autant de performance dans l'apprentissage. Savoir si le modèle du cercle d'étude satisfait le sentiment de compétence, le besoin de la relation aux autres et d'autonomie, de manière transculturelle, est une interrogation qui invite à l'élargissement des horizons dans des recherches futures.

Notre recherche a pointé la dimension collective de la régulation. C'est en cela que nous pouvons modestement espérer poursuivre notre quête d'élargissement d'une conception de l'autodirection de l'apprenant vers une conception qui omet le préfixe

202. Notre traduction.

auto-. La poursuite de cette quête nécessite d'interroger en même-temps les perceptions d'apprentissage et l'appréciation du degré de l'atteinte du but par les apprenants. La partie empirique de notre recherche, qui inclut ces aspects, adhère à un protocole qui peut être adapté à d'autres contextes. Cette approche pourrait déjouer les écueils qui peuvent se poser dans un dessein comparatif [Bron, 2008].

Comme nous l'avons mentionné, pour conduire la recherche dans des dispositifs non-expérimentaux, il sera nécessaire de procéder à un recueil pour sonder les participants sur leur perception de la PRS^{d} dans leur cercle. Ce recueil permettra de tester plus finement les effets de la modalité de présence de la PRS^{d} sur les régulations de l'apprentissage, ainsi que sur les perceptions des apprentissages par les sujets. En effet, dans notre recherche, du fait de notre interventionnisme à l'égard de l'implémentation de la PRS^{d}, nous n'avons pas sondé les apprenants sur leur perception de celle-ci. Nous pensons que cela est nécessaire pour renforcer et approfondir la connaissance de l'effet de la PRS^{d} sur l'autodirection des apprenants. Les apprenants dans un même cercle d'étude (SC1 ou SC2), pourraient avoir en effet perçu le facilitateur comme spécialiste dans le domaine du thème de l'étude, alors que d'autres dans le même cercle, auraient perçu le facilitateur d'abord comme spécialiste de la facilitation, autrement dit principalement en tant que *pédagogue*. Notre hypothèse d'avenir est que le respect des principes des cercles d'étude par le facilitateur notamment, en adoptant une posture adéquate, pourrait se révéler bien plus déterminant que ne l'est la modalité de présence perçue de la PRS^{d} sur les stratégies métacognitives et sur les perceptions de l'apprentissage. Les appels de Byström et de Brattset [Byström, 1977; Brattset, 1979; Brattset, 1982] relatifs à la posture du facilitateur et de l'importance que revêt une formation à cette fonction seraient toujours d'actualité. Par ailleurs, les kits et autres documents remis par l'organisateur du cercle aux participants pourraient aussi être considérés du point de vue de leur contenus. Après tout, les outils médiatisent *la parole* de leurs auteurs[203] et leur rôle est indéniable quand il s'agit par exemple d'une explication sur le fonctionnement du cercle et des principes à appliquer lors de l'étude au sein de celui-ci.

Cette recherche visait une comparaison entre trois modalités de présence de la PRS^{d} dans les cercles d'étude. Il s'agissait à la fois d'une recherche sur les cercles d'étude qui fait écho aux remarques formulées par le passé où les chercheurs ont constaté une variabilité dans la mise en œuvre, et à la fois sur la régulation de l'apprentissage des adultes comme étant tributaire de la présence de la figure d'autorité

---

203. Ainsi les auteurs dont la parole est médiatisée constituent également des personnes référentes, parfois au domaine du savoir dans lequel se situe le thème de l'étude quand en effet leur production traite de ce thème.

qu'est la PRS^{d} dans des apprentissages coopératifs. Le premier de ces deux objectifs de la recherche peut être compris comme une réponse à l'instigation des chercheurs qui ont relaté la diversité comme caractéristique des cercles d'étude. La diversité a ses atouts [Larsson, 2001a], mais cela paraît gênant dans le cas où la pratique transgresse les principes démocratiques des cercles. En même temps, notre recherche sur les cercles d'étude est un cas d'application concernant notre deuxième objectif, celui d'éclairer les pratiques d'apprentissage coopératif des adultes. En effet, l'étude de la régulation de l'apprentissage comme dimension de l'autodirection dans les cercles d'étude aurait des implications sur toutes une panoplie d'autres formes d'autoformation collective.

Le premier enseignement que nous tirons de cette recherche est que les variations dans les stratégies de certaines régulations de l'apprentissage sont bien tributaires du niveau de présence de la PRS^{d}. En même temps, ces nuances, où des formes plus prononcées de régulations dans SC3 se produisent quand la figure d'autorité s'estompe, s'expliquent. Un accroissement de la métacognition et de la coopération dans l'anticipation du fonctionnement du groupe, et la fréquence plus élevée de la co-évaluation, sont des stratégies qui viennent compenser une direction habituellement exercée par le formateur ou l'enseignant. La théorie d'autodétermination [Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Deci, 2000a ; Ryan & Deci, 2002 ; Reeve *et al.*, 2008] se trouve ici corroborée. D'une part, ces régulations haussées sont mises en lumière, mais nous constatons aussi que l'atteinte du but est considérée pareillement comme élevée dans les trois modalités de la PRS^{d}. D'autre part, certaines catégories d'apprentissages paraissent être favorisées selon le niveau de présence de la PRS^{d} mais dont les proportions changent sous l'influence d'autres variables. Le thème de l'étude, l'histoire de vie des apprenants (éducation, cultures etc.) [Dominicé, 2002 ; Dominicé, 2007], la composition hétéroclite spécifique du groupe etc. paraissent influer sur les perceptions de ce qui a été appris. De plus, les perceptions de ce qui a été appris portent des poids variables, selon *la marque* qu'a laissée l'expérience de l'apprentissage dans le cercle, selon les buts de l'apprenant et ses sensibilités. En tout état de cause, ces perceptions sont tributaires d'un ensemble d'interactions entre d'autres variables qui restent à être étudiées. Néanmoins, tout en considérant les différences dans les stratégies de régulation qui sont déployées avec une amplitude et/ou à une fréquence différente selon la modalité de présence de la PRS^{d}, ce qui nous marque davantage est que le degré d'appréciation de l'atteinte du but personnel reste pareillement élevé dans tous les types de cercles que nous avons mis en place. De surcroît, ce degré est élevé, même dans une culture environnante d'apprentissage, généralement considérée comme éloignée d'une « démocratie d'apprentissage » [Cellier, 2003].

Nous concluons que bien plus que la relative présence d'une personne, figure de référence aux savoirs visés, c'est l'adhésion aux principes des cercles d'étude, fondés sur le dialogue [Isaacs, 1994 ; Isaacs, 1999] et sur la démocratie [Larsson, 2001b], qui permettent l'essor de l'apprentissage et l'épanouissement des apprenants. De là à déstructurer l'idée reçue du nécessaire enseignant ou formateur pour conduire ses apprentissages, le chemin ne serait plus très long. Pourtant, l'engagement dans ce chemin a débuté depuis bien longtemps. Des pédagogues, ou tels qu'on les nomme en anglais – les éducateurs d'adultes –, comme Joseph Jacotot [Rancière, 1987] ou Paulo Freire [1993 ; 1998] se considéraient comme médiateurs d'une activité de développement humain dans laquelle leur rôle a été pensé comme une intervention *douce*, par la facilitation.

À la lumière de ces analyses, notre recherche suggère d'élargir l'étendue de notre compréhension de l'autodirection de l'apprenant comme caractérisant l'apprentissage coopératif adulte, pour reconnaître une facette collective de la régulation de l'apprentissage. À travers cette facette nous reconnaissons la relation aux autres [Belenky & Stanton, 2000] qui est essentielle à la formation de «*communitas*» [Jarvis, 2008]. En distinguant entre *communitas* et *societas* lorsque Jarvis écrit avec emphase à propos de «la communauté apprenante – la communauté qui apprend à vivre ensemble», il nous rappelle que «la communauté n'est pas la société et la société n'est pas le monde – la petite communauté est une forme sociale complètement différente de la société plus large, quoique nous devons capturer quelque chose de l'ethos de communauté dans tous les aspects de gouvernance sociale» dans lequel «[l]a base de la moralité est la préoccupation par la personne de l'autre.» [Jarvis, 2008, pp. 214-215][204] C'est là que le juste milieu doit être trouvé, entre la préoccupation de l'autre et l'individualité, qui de toute manière requiert la reconnaissance du groupe pour que cette dernière puisse exister. Comme l'écrit Kegan [1982], le premier satisfait «l'aspiration d'être inclus […]. L'autre pourrait être appelé l'aspiration d'être indépendant ou autonome» [Kegan, 1982, p. 107][205], où comme cela a été exprimé par David Bakan (1966), l'aspiration de «communion» et «d'agentivité» [cité dans Kegan, 1982, p. 107]. L'individualité doit conduire à «l'inter-individualité» [Kegan, 1982]. Le modèle du cercle d'étude semble tenir compte des deux. En nous désengageant d'une

204. Notre traduction.

205. Nous soulignons la différence entre ces deux notions. Néanmoins, d'une perspective collectiviste l'autonomie n'est pas incompatible avec un besoin de se sentir inclus – en relation. Selon Ryan et Deci se sont deux des trois besoins psychologiques de base : compétence, relation aux autres, et autonomie [Ryan & Deci, 2002].

posture dualiste et en intégrant les parties dans la totalité, nous proposons que la relation aux autres soit la base d'une agentivité collective.

Au mois de mai 2007, nous nous sommes rendus en Suède pour rencontrer les chercheurs investis dans le champ de l'éducation populaire, qui est plus communément désignée *Liberal Adult Education*[206]. Nous avons prévu de rencontrer en particulier les chercheurs investis sur la question des cercles d'étude. Le 25 mai, nous avons réalisé une interview avec Michal Bron Jr.[207] à Upsal[208]. Nous lui avons demandé s'il était au courant des recherches sur le processus d'apprentissage – la pédagogie en œuvre – dans les cercles d'étude. Il a répondu que « si ces recherches existent, elles n'ont certainement pas été menées ailleurs qu'en Suède ». Notre recherche sur les cercles d'étude, nous l'espérons, contribue non seulement à une connaissance des cercles d'étude en dehors de la Suède, mais aussi à promouvoir une *pédagogie* des cercles d'apprentissage. La second question que nous lui avons posée est la suivante : « Pensez-vous que les cercles d'étude existent dans leur forme idéale, telle qu'elle est décrite dans la littérature ? » Il nous a répondu : « Les cercles d'étude existent sous cette forme au moins de temps en temps. Les exigences minimales existent parfois. » Voici la retranscription de la suite de cette interview où il a précisé sa pensée :

JK : Où *nous* égarons-nous ?

MB : Dans l'histoire des cercles d'étude, il n'y a pas de développement linéaire. Il n'y pas d'obstacle officiel. Une approche ascendante[209] est nécessaire. De ce point de vue tout dépend des initiatives individuelles. L'héritage des origines n'a pas été coupé. Nous ne régressons peut-être pas. Les cercles d'étude ont encore leur attrait dans certaines situations, grâce ou à cause des technologies. L'utilisation des ordinateurs éloigne les personnes. Mais pour des raisons sociales, les gens ont besoin toujours de se rencontrer. Plus on passe du temps dans la vie professionnelle, plus les gens aspirent à d'autres contacts sociaux. Le rôle social des cercles

206. Folkbildning, en suédois. Voir la publication du Conseil national suédois d'éducation d'adultes [2008].

207. Prof. Michal Bron Jr. travaille à Södertöm University College. Il est président de la société internationale d'éducation d'adultes comparée (ISCAE), et est l'organisateur des conférences du réseau *Citoyenneté démocratique active et apprentissage adulte* de la *Société Européenne pour la recherche en formation des adultes* (ESREA).

208. *Uppsala* (Suède).

209. *bottom-up*, en anglais.

d'étude est extrêmement important. Même si aujourd'hui il y une grande offre de formation, les cercles d'étude diffèrent tant de *l'école* qu'ils conservent leur attrait. Participer aux cercles d'étude est quelque chose qui peut être interrompu. Ils ne représentent pas un engagement pour la vie.[210] Les cercles d'étude devraient être utilisés autrement que pour la résolution de problèmes, même si c'est là que réside leur pouvoir.

Résoudre des problèmes par soi, impliquant un apprentissage, est plus démocratique que d'inviter *des experts*. Ceci est une preuve que la pédagogie des cercles d'étude est encore valide, appréciée et connue. Je vous donne deux exemples : Les *Tree-Huggers* and *MacUp(psala)*.[211] Des gens qui ont un intérêt commun (et qui n'ont pas autant en commun d'ignorance) partagent les connaissances qu'ils ont développées, avec le groupe. Dans l'un des cercles, l'idée de formaliser sur papier les rencontres a été décidée. L'acquisition de livres est un autre exemple de quelque chose qui a motivé le choix de l'inscription du cercle d'étude[212]. Ces exemples montrent que le choix de faire inscrire un cercle d'étude et pragmatique.

JK : Le futur ?

MB : Des cercles d'étude du type originaire feront surface de temps en temps.

Cet extrait de l'interview nous donne à voir que la vitalité des cercles d'étude dépend des personnes qui les initient. L'inscription des cercles d'étude auprès d'une association d'étude n'est qu'une démarche pragmatique pour se doter de quelques petits moyens pécuniaires dans la poursuite de son but. Cette vitalité est le résultat des initiatives prises en dehors d'une offre de formation faite par les associations sous la ban-

---

210. En ce sens l'engagement est ponctuel et la participation à divers cercles offre plus de flexibilité dans l'organisation des ses apprentissages au cours de la vie.

211. Les *Tree-Huggers* (littéralement, en anglais : embrasseurs d'arbres. Se réfère aux militants écologiques de défense de la nature) et les *MacUp* (utilisateurs d'ordinateur Macintosh) sont les noms de deux cercles d'étude.

212. Il s'agit de l'inscription auprès de l'une des associations d'étude nationales ; ce qui peut procurer au cercle une aide sous la forme de l'attribution d'une salle pour les rencontres ou d'une petite aide financière sur les fonds publiques pour l'achat des livres, par exemple. On peut aussi noter que le fait d'inscrire le cercle le fait passer de *l'invisibilité* liée à son statut informel à celui d'éducation non-formelle.

nière des cercles d'études. La relation entre une pratique d'apprentissage dans une logique ascendante et l'organisation des cercles d'étude par les associations d'étude appelait à une clarification. Nous avons demandé à notre interlocuteur de partager sa réflexion sur le rapport entre la démarche ascendante inhérente à cette forme d'apprentissage informel, proche d'une figure de démocratie ascendante, et la formalisation des cercles d'étude qui accompagne le financement utilisé pour l'organisation des cercles d'étude par les associations d'étude. C'est le « concept de pétrification » qui a exprimé sa circonspection. Cette remarque nous rappelle que :

> « Dans une démocratie, toute institution qui est construite de telle sorte qu'elle puisse se rendre indépendante des volontés actuelles de la majorité est un pouvoir d'influence qui doit être ramené à l'obéissance. Non seulement en effet, par son indépendance, elle tend à désobéir à la volonté générale, mais encore, étant en mesure d'exercer par elle-même une influence sur les citoyens, elle perturbe et fausse la formation de la volonté générale. Elle entrave l'action régulière de la société sur elle-même. Rien dans une démocratie, ne doit échapper au pouvoir de la société sur elle-même dont le pouvoir central est l'instrument et l'expression. »
>
> [Manent, 1982, p. 33]

Les cercles d'étude sont employés là où la démocratie participative est soutenue. Ils ont émergé de la tradition occidentale d'une démocratie sociale et d'action civique. Ils ont été largement utilisés dans des organisations variées dans beaucoup de pays. Sur le plan social, en permettant aux personnes de voir que le changement est possible, ils encouragent à la participation dans la vie locale et dans l'action communale.

La motivation autonome se montre déterminante pour que le sentiment d'efficacité personnelle soutienne la pro-activité dans la régulation de l'apprentissage et dans sa direction. Dans une grande majorité des recherches, que ce soit sur l'apprentissage coopératif, ou sur l'autorégulation, ce sont des situations qui s'imposent aux apprenants qui ont été étudiées, et non pas des situations choisies. Parfois, le fait même d'apprendre n'est pas choisi. Une énergie non négligeable est dépensée pour trouver comment rendre des motivations extrinsèques plus intégrées chez les sujets. Quel paradoxe que de concevoir de telles ingénieries pédagogiques, alors que, au moins dans le cas de l'apprentissage à l'âge adulte, il suffit d'ôter le contrôle externe pour que la direction soit investie par les seuls véritables acteurs de leurs apprentissages, dans la coopération et le dialogue !

Le rôle de l'agent éducatif ne se dissipe pas, il change. « [I]l ne s'agit plus d'un rapport client-fournisseur […], mais d'une co-conception et d'un co-pilotage » [Cas-

par, 2004, p. 575]. Dans les cercles d'étude, la fonction de facilitation est assurée par un participant considéré comme un membre du groupe. Cette personne est parfois proposée par l'organisateur du cercle, mais la fonction peut aussi être assurée par un ou plusieurs des participants du groupe à tour de rôle. La facilitation est respectueuse des valeurs démocratiques érigées en principes de fonctionnement dans les cercles d'étude. En empruntant cette voie, le cercle d'étude favorise aussi l'apprentissage par la capacité des apprenants d'être les maîtres de leurs apprentissages, d'avoir la « maîtrise d'usage » [Carré, à paraître] de leur dispositif.

L'autoformation renvoie étymologiquement à l'autonomie, au droit de se régir. Dans la forme sociale de l'autoformation, ce n'est pas à l'autonomie de l'individu qu'on pense mais à la communauté d'apprenants. C'est elle qui décide de ses objectifs et des moyens de les atteindre. Toutefois, une régulation des motivations et des cognitions s'opère pour chaque individu dans la relation aux autres où les affects et savoir-être interviennent. Cette *négociation*, permet la formation d'un accord entre les buts personnels et le but que le groupe se fixe. En même temps, le groupe n'existe pas en dehors de tout contexte. Il est organisé à l'intérieur d'un tissu social englobant, plus vaste que lui. Ce tissu social est composé d'une communauté plus large qui peut être constituée par une association de quartier, une organisation syndicale, une école ou une entreprise. Ces strates successives sont liées entre elles et aucune ne définit de manière unidirectionnelle celle qui est contenante ou celle qui est contenue. Autrement dit, les individus qui composent la communauté définissent cette communauté dans une forme nouvelle qui dépasse la somme des connaissances, habiletés, aptitudes et affects de ses membres. En même temps, les connaissances, habiletés, aptitudes, affects de chaque membre sont formés par les relations entre membres, dans l'interaction dans cette entité qu'est la communauté. À son tour, la communauté est interdépendante des contextes et là encore la configuration de l'une et de l'autre, la communauté des apprenants et l'organisation sociale contenante, se façonnent mutuellement. Cette compréhension met en avant l'importance des interactions entre les personnes comme constituantes et constitutives de leurs communautés et de leurs apprentissages. Une vision écologique, plus précisément écosystémique, comme celle-là, fait glisser notre compréhension de ce qu'est le savoir pour quitter une définition quantifiable, compétitive et dominatrice vers une conception dont les qualités sont intrinsèques aux interactions dans un esprit de coopération et de partenariat. Le passage d'une centration sur l'objet vers une centration sur les relations, pour concevoir le savoir, est en marche. Selon Capra [1996, p. 39] l'idée trouvera sans doute une acceptation grandissante à mesure que « l'idée du savoir comme étant un réseau » gagne la communauté scientifique.

BIBLIOGRAPHIE

(Premier) congrès national des cercles d'études de France. Paris : Imprimerie des Orphelins-apprentis d'Auteuil : 1902, 65 p.

ACHTZIGER A., GOLLWITZER P. M. Motivation and Volition in the Course of Action. In : J. HECKHAUSEN, H. HECKHAUSEN. (Eds.) *Motivation and action.* Cambridge : Cambridge University Press, 2008, p. 272-295. ISBN 9780521852593.

ALBERO B. *L'autoformation en contexte institutionnel - Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris, Montréal : l'Harmattan, 2000. 306 p. ISBN 2738494242.

ALFRED M., V. *Philosophical Foundations of Andragogy and Self-directed Learning : A Critical Analysis from an Africentric Feminist Perspective*. Sep. 2000, Madison Wisconsin : In : M. GLOWACKI-DUDKA. (ed.) 19th Annual Midwest Research to Practice conf. in adult, continuing, and community education, 2000, vol. Honouring our roots and branches… our history and future, p. 19–24.

ANDERSSON E. *Cirkelledarskapet. En fallstudie och en enkätstudie med cirkelledare*. Mimers konferens för folksbildningsforskning, 10-11 novembre, Bosön.

ANDERSSON E., LAGINDER A. M., LARSSON S. *et al. Cirkelsamhället, Studiecirklars, betydelse för individ och lokalsamhälle*. Stockholm : Utbildningsdepartmentet, 1996,

ANDERSSON E. *Cirkelledarskapet. En intervju- och enkätstudie med cirkelledare. ["The Circle Leadership. An interview- and survey study on circle leaders."]*. Stockholm : Folkbildningsrådet, 2001, 302 p.

ARONSON E. *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA : Sage Publications, 1978. 197 p. ISBN 0803909977.

AXELSSON L.-E., BODIN K., PERSSON T., SANYANG R., SVENSSON I. (Eds.) *Folkbildning.net an anthology about "folkbildning" and flexible learning*. (2nd ed.). 2004, Stockholm : Folkbildningsrådet (The Swedish National Council of Adult Education), 240 p.

BANDURA A. Social Cognitive Theory of Personality. In : L. A. PERVIN, O. P. JOHN. (Eds.) *Handbook of Personality - Theory and Research.* (2nd ed.), New York : Guilford Press, 1999, p. xiii, 738. ISBN 1572304839.

BANDURA A. *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck, 2002. xvi, 859 p. ISBN 2744500984.

BARON S., WILSON A., RIDDELL S. Implicit knowledge, phenomenology and learning difficulties. In : F. COFFIELD. (Ed.) *The necessity of informal learning.* Bristol : Policy Press, 2000, p. 43-53. ISBN 9781861341525.

BAUDRIT A. *L'apprentissage coopératif - Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck, 2005. Pédagogies en développement, 160 p. ISBN 280414951X.

BEILLEROT J. Le groupe en formation. In : P. CASPAR, P. CARRÉ. (Eds.) *Traité des sciences et techniques de la formation.* (2 ed.), Paris : Dunod, 2004, p. 499-514. ISBN 2100082353.

BELENKY M. F., STANTON A. V. Inequality, Development, and Connected Knowing. In : J. MEZIROW. (Ed.) *Learning as transformation : critical perspectives on a theory in progress.* (1 ed. ed.), San Francisco : Jossey-Bass, 2000, p. 71-102. ISBN 0787948454.

BERTALANFFY L. V. *Théorie générale des systèmes.:* Dunod, 1993. xx, 308 p. ISBN 2100063499.

BRATTSET H. *Adult Learning - The Study Circle as a Method (IACE Research Seminar, Kungälv, Sweden, June 24-27, 1979)*. Trondheim.

BRATTSET H. *What are the Characteristics of the Study Circle? (A Summary of the Report from the Survey : Experiences from Methods of Planning and Organising Study Circles in Voluntary Organisations)*. Trondheim : Norwegian Institue of Adult Education, 1982, 47 p.

BROCKETT R. G., HIEMSTRA R. *Self-Direction in Adult Learning : Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London and New York : Routledge, 1991. 268 p. ISBN 0415005620.

BRON M. Pitfalls in Comparative Studies - Inherent and Self-styled Dangers. In : J. REICHMANN, M. BRON. (Eds.) *Comparative Adult Education 2008 - Experiences and Examples.* Frankfurt am Main : Peter Lang, 2008, p. 65-80. ISBN 9783631582350.

BROOKFIELD S. D. Transformative Learning as Ideology Critique. In : J. MEZIROW. (Ed.) *Learning as transformation : critical perspectives on a theory in progress.* (1 ed. ed.), San Francisco : Jossey-Bass, 2000, p. 125-148. ISBN 0787948454.

BROUGÈRE G. Une théorie de l'apprentissage adaptée : l'apprentissage comme participation. In : G. BROUGÈRE, A.-L. ULMANN. (Eds.) *Apprendre de la vie quotidienne.* Paris : Presses Universitaires de France - PUF, 2009, p. 267-278. ISBN 9782130572077.

BYSTRÖM J. *Alla "Studiecirklar" blir inte Studiecirklar (All Study Circles are not Study Circles)*. Stockholm : Report of the Institute of Pedagogy of Stockholm University, 1977, 119 p.

BYSTRÖM J. Study Circles. In : A. TUIJNMAN, C. (Ed.) *International Encyclopedia of Adult Education and Training.* (2nd ed.), Oxford : Elsevier Science - Pergamon, 1996, p. 663-665. ISBN 0080423051.

CAFFARELLA R. S. Self-Directed Learning. In : S. B. MERRIAM. (Ed.) *An Update on Adult Learning Theory.* San Francicso : Jossey-Bass, 1993, p. 25-36.

CAFFARELLA R., S., O'DONNELL J., M. *Self-Directed Adult Learning : A Critical Paradigm Revisited*. Adult Education Quarterly, 1987, vol. 37, n° 4, p. 199-211.

CAPRA F. *The Web of Life - A New Synthesis of Life and Matter*. London : HarperCollins, 1996. xv, 320 p. ISBN 0006547516.

CAPRA F. *La toile de la vie : Une nouvelle interprétation scientifique des systèmes vivants*. Monaco : du Rocher, 2003. 370 p. ISBN 978-2268046211.

CARRÉ P. *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La Documentation française, 1992. 212 p. ISBN 2110027967.

CARRÉ P. Self-Directed Learning in French Professional Education. In : H. B. LONG. (Ed.) *New Ideas About Self-Directed Learning.* Norman : Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma, 1994, p. 139-148. ISBN 09622488904.

CARRÉ P. *Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ?* Savoirs - revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes. Hors-série, 2004, p. 9-50. ISBN 2747562298.

CARRÉ P. *L'apprenance - Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod, 2005. 212 p. ISBN 2100489054.

CARRÉ P. *La maîtrise d'usage : une notion d'avenir pour l'ingénierie pédagogique*. Cahiers de l'École doctorale 139. Université Paris Ouest - Nanterre La Défense, à paraître.

CARRÉ P. *La double dimension de l'apprentissage autodirigé - contribution à une théorie du sujet social apprenant*. La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes, 2003, vol. 17, p. 66-91. ISSN 08354944.

CARRÉ P., JEAN-MONTCLER G. De la pédagogie à l'ingénierie pédagogique. In : P. CARRÉ, P. CASPAR. (Eds.) *Traité des sciences et techniques de la formation.:* Dunod, 2004, p. 407-437. ISBN 2100082353.

CARRÉ P., MOISAN A., POISSON D. *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France - PUF, 1997. 288 p. ISBN 2130528066.

CARRÉ P., TÉTART M. (Eds.) *Les ateliers de pédagogie personnalisée ou l'autoformation accompagnée en actes.* 2003, Paris : L'Harmattan, 222 p. ISBN 2747535797.

CARRÉ P. Self (-directed) learning in France. In : G. STRAKA. (Ed.) *European Views of Self-Directed Learning : Historical, Conceptual, Empirical, Practical, Vocational. LOS, Learning Organized Self-Directed Researchgroup.* Mûnster : Waxmann, 1997, p. 26-38.

CARRÉ P. From Intentional to Self-directed Learning. In : G. STRAKA. (Ed.) *Conceptions of Self-Directed Learning : Theoretical and Conceptual Considerations. LOS, Learning Organized Self-Directed Researchgroup.* Mûnster : Waxmann, 2000,

CASPAR P. Conclusion. In : P. CASPAR, P. CARRÉ. (Eds.) *Traité des sciences et techniques de la formation.* (2 ed.), Paris : Dunod, 2004, p. 553-583. ISBN 2100082353.

CELLIER H. *Une éducation civique à la démocratie.:* Presses Universitaires de France - PUF, 2003. 142 p. ISBN 2130532691.

Classification Internationale Type de l'Education - CITE 1997. Paris : UNESCO, 2006. 48 p. ISBN 92-9189-036-7.

COFFIELD F. (Ed.) *The necessity of informal learning.* 2000a, Bristol : Policy Press, v, 80 p. ISBN 9781861341525.

COFFIELD F. The structure below the surface : reassessing the significance of informal learning. In : F. COFFIELD. (Ed.) *The necessity of informal learning.* Bristol : Policy Press, 2000b, p. 1-11. ISBN 9781861341525.

COLLAY M., DUNLAP D., ENLOE W. *et al. Learning circles : creating conditions for professional development*. Thousand Oaks, Calif : Corwin Press, 1998. xxiv, 141 p. ISBN 0803966768.

CONCEIÇÃO S. C. O., OLIVEIRA A. M. F. Liberation Theology and Learning in Latin America. In : S. B. MERRIAM. (Ed.) *Non-Western perspectives on learning and knowing.* Malabar, Florida : Krieger Pub. Co, 2007, p. 137-152. ISBN 9781575242804.

CVETEK N. Slovenia. In : M. S. OTERO, A. MCCOSHAN, J. KERSTIN. (Eds.) *European inventory on validation of non-formal and informal learning - A final report to DG Education & Culture of the European Commission.* Birmingham : Ecotec, 2005, p. 257-266.

DALOZ L. A. Transformative Learning for the Common Good. In : J. MEZIROW. (Ed.) *Learning as transformation : critical perspectives on a theory in progress.* (1 ed.), San Francisco : Jossey-Bass, 2000, p. 103-123. ISBN 0787948454.

DAVIES P. Formalising learning : the impact of accrediation. In : F. COFFIELD. (Ed.) *The necessity of informal learning.* Bristol : Policy Press, 2000, p. 54-61. ISBN 9781861341525.

DECI E. L., RYAN R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum, 1985. Perspectives in social psychology, xv, 371 p. ISBN 0306420228.

DECI E. L., RYAN R. M. What Is the Self in Self-Directed Learning ? Findings from Recent Motivational Research. In : G. A. STRAKA. (Ed.) *Conceptions of Self-Directed Learning : Theoretical and Conceptual Considerations. LOS, Learning Organized Self-Directed Researchgroup.* Munster : Waxmann, 2000, ISBN 3893258647.

DECI E. L., RYAN R. M. (Eds.) *Handbook of self-determination research.* 2002, Rochester, NY : University of Rochester Press, x, 470 p. ISBN 1580461085.

DEUTSCH M. *A theory of cooperation and competition*. Human Relations, 1949, vol. 2, p. 129-152.

DOMINICÉ P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan, 2002. 255 p. ISBN 2747535789.

DOMINICÉ P. *Formation biographique*. Paris : L'Harmattan, 2007. 292 p. ISBN 9782296029422.

DURAND M., SAURY J., SÈVE C. Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. In : J.-M. BARBIER, M. DURAND. (Eds.) *Sujets, activités, environnements - Approches transverses.* Paris : Presses Universitaires de France - PUF, 2006, p. 61-83. ISBN 2130543375.

EDWARDS R. Lifelong learning, lifelong learning, lifelong learning - A recurrent education ? In : J. FIELD, M. LEICESTER. (Eds.) *Lifelong Learning - Education Across the Lifespan.* London : RooutledgeFalmer, 2003, p. 3-11. ISBN 041531884X.

ELLINGER A., D. *The Concept of Self-Directed Learning and Its Implications for Human Resource Development*. Advances in Developing Human Resources, 2004, vol. 6, n° 2, p. 158-177.

ERAUT M. Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work. In : F. COFFIELD. (Ed.) *The necessity of informal learning.* Bristol : Policy Press, 2000, p. 12-31. ISBN 9781861341525.

EVERITT B. *An R and S-PLUS companion to multivariate analysis*. London : Springer, 2005. Springer texts in statistics, xiii, 221 p. ISBN 1852338822.

Facts on Folkbildning in Sweden - A brief overview. Stockholm : Folkbildningsrådet (Swedish National Council of Adult Education), 2008. 24 p.

Facts on liberal adult education in Sweden. Stockholm : The Swedish National Council of Adult Education, 2003. 26 p.

Fakta om folkbildning 2006 (Facts about folkbildning). Stockholm : Folkbildningsrådet (Swedish National Council of Adult Education), 2006. 28 p.

Fakta om folkbildning 2007. Stockholm : Folkbildningsrådet (Swedish National Council of Adult Education), 2007. 28 p.

Fakta om folkbildning 2008. Stockholm : Folkbildningsrådet (Swedish National Council of Adult Education), 2008. 28 p.

Fakta om folkbildning 2009. Stockholm : Folkbildningsrådet (Swedish National Council of Adult Education), 2009. 28 p.

FATNOWNA S., PICKETT H. The place of indigenous knowledge systems in the post-modern integrative paradigm shift. In : C. A. O. HOPPERS. (Ed.) *Indigenous knowledge and the integration of knowledge systems.* Claremont, South Africa : New Africa Books Ltd, 2002, p. 257-285.

FENOUILLET F. *Vers une intégration des conceptions théoriques de ma motivation - première partie*. HDR. Nanterre : Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2009, 115 p.

FEVRE R., GORARD S., REES G. Necessary and unnecessary learning : the acquisition of knowledge and 'skills' in and outside employment in South Wales in he 20th century. In : F. COFFIELD. (Ed.) *The necessity of informal learning.* Bristol : Policy Press, 2000, p. 6480. ISBN 9781861341525.

FIELD J., SPENCE L. Informal learning and social capital. In : F. COFFIELD. (Ed.) *The necessity of informal learning.* Bristol : Policy Press, 2000, p. 32-41. ISBN 9781861341525.

FILLOUX J.-C. *Émile Durkheim (1858-1917)*. Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, 1993, vol. XXIII, n° 1-2, p. 305-322.

FREIRE P. *Pedagogy of the oppressed*. London : Penguin Books, 1993. 164 p. ISBN 9780140254037.

FREIRE P. *Pedagogy of freedom - Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham : Rowman & Littlefield Publishers, 1998. xxxii, 144 p. ISBN 9780847690473.

GARRICK J. *Informal Learning in the Workplace - Unmasking Human Resource Development*. London ; New York : Routledge, 1998. xi, 212 p. ISBN 0415185289.

GARRISON D. R. *Self-directed learning : Toward a comprehensive model*. Adult Education Quarterly, 1997, vol. 48, n° 1, p. 18-34. 07417136.

GOUGOULAKIS P., BOGATAJ N. Study Circles in Sweden and Slovenia - Learning for Civic Particiaption. In : A. FRANE. (Ed.) *Social Capital and Governance - Old and New Members of the EU in Comparison.* Berlin : Lit Verlag, 2007, p. 203-235. ISBN 3825896587.

GREENE J. A., AZEVEDO R. *A Theoretical Review of Winne and Hadwin's Model of Self-Regulated Learning : New Perspectives and Directions*. Review of Educational Research, 2007, vol. 77, n° 3, p. 334-372.

GREENE J. A., AZEVEDO R. *A macro-level analysis of SRL processes and their relations to the acquisition of a sophisticated mental model of a complex system*. Contemporary Educational Psychology, 2009, vol. 34, n° 1, p. 18-29. 0361-476X.

GUNSTONE A. *The formal Australian reconciliation process : 1991-2000*. National Reconciliation Planning Workshop, 30-31 May, 2005, Old Parliament House, Canberra.

HAMMOND M., COLLINS R. *Self-directed learning : critical practice*. London, New York : Kogan Page Nichols/GP Pub, 1991. 250 p. ISBN 0893974072.

HARTMAN P. *Arbets manus för delrapport : Studiecirklar*. Projektet Möte med vuxna i studier,

HEIDER F. *The psychology of interpersonal relations*. New York : Wiley, 1958. 322 p.

ISAACS W. Dialogue. In : P. M. SENGE, A. KLEINER, C. ROBERTS. (Eds.) *The Fifth Discipline Fieldbook : Strategies and Tools for Building a Learning Organization.* New York : Currency, 1994, p. 357-364. ISBN 0385472560.

ISAACS W. *Dialogue and the art of thinking together : a pioneering approach to communicating in business and in life*. New York : Currency, 1999. xx, 428 p. ISBN 0385479999.

JARVIS P. *Democracy, lifelong learning and the learning society : active citizenship in a late modern age*. Abingdon [England] ; New York, NY : Routledge, 2008. vii, 248 p. ISBN 0415355452.

JOHNSON D. W., JOHNSON R. T. *Cooperation and Competition : Theory and Research*. Edian, Minn.: Interaction Book Co, 1989. 253 p. ISBN 0939603101.

JOHNSON D. W., JOHNSON R. T. *Learning together and alone : cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston : Allyn and Bacon, 1991. xii, 242 p. ISBN 0135286549.

JOHNSON D. W., JOHNSON R. T., SMITH K. A. *Cooperative Learning : Increasing College Faculty Instructional Productivity*. Washington, D.C.: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development, 1991. ASHE-ERIC Higher Education Reports, 20(4), 157 p. ISBN 1878380095.

JOHNSON D. W., MARUYAMA G., JOHNSON R. T. *et al. Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement : A meta-analysis*. Pyschological Bulletin, 1981, vol. 89, p. 47-62.

JOHNSON D., W., JOHNSON R., T., STANNE M., BETH *et al. Impact of Group Processing on Achievement in Cooperative Groups*. Journal of Social Psychology, 1990, vol. 130, n° 4, p. 507-516. 00224545.

KAPLAN J. *Vers la construction d'un modèle d'évaluation dans les apprentissages coopératifs autodirigés*. Master Recherche. Lambesc : Aix-Marseille I University, 2006, 87 p.

KAPLAN J., CARRÉ P. *Self-direction in Study Circles - A Hypothesis in Support of Active Citizenship in 21st Century Europe*. Seville : Diálogos. In : E. LUCIO-VILLEGAS, M. DEL CARMEN MARTINEZ. (eds.) Proceedings of the 5th ESREA European Research Conference. Adult Leaning and the Challenges of Social and Cultural Diversity : Diverse Lives, Cultures, Learnings and Literacies, 2007, vol. 2, p. 80–87. ISBN 9788493578732.

KEGAN R. *The evolving self : problem and process in human development*. Cambridge, Mass : Harvard University Press, 1982. xi, 318 p p. ISBN 0674272315.

KEGAN R. *In over our heads : the mental demands of modern life*. Cambridge, Mass : Harvard University Press, 1994. viii, 396 p. ISBN 0674445872.

KIM Y., BUTZEL J. S., RYAN R. M. *Interdependance and Well-Being - A Function of Culture and Relatedness Needs*. International Society for the Study of Personal Relationships, Saratoga Spring, NY.

KITSANTAS A., ZIMMERMAN B., J. *Comparing Self-Regulatory Processes Among Novice, Non-Expert, and Expert Volleyball Players : A Microanalytic Study*. Journal of Applied Sport Psychology, 2002, vol. 14, p. 91-105.

KNOWLES M. S. *Self-directed learning : a guide for learners and teachers*. New York : Association Press, 1975. 135 p. ISBN 0809619024.

KUHL J. *Who Controls Whom When "I Control Myself"?* Psychological Inquiry, 1996, vol. 7, n° 1, p. 61-69.

LAOT F. F. *Apprendre dans les collectifs solidaires. Le cas de l'éducation sociale des adultes en France à la fin du 19e siècle*. Savoirs - revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes : Territoires et formation, 2005, vol. 2005, n° 9, p. 87-104. ISSN 2747596834.

LARSSON S. *Les cercles d'étude et la démocratie en Suède*. Éducation permanente, 2001a, vol. 2001-4, n° 149, p. 231-256.

LARSSON S. *Seven Aspects of Democracy as Related to Study Circles*. International Journal of Lifelong Education, 2001b, vol. 20, n° 3, p. 199-217. ISSN 02601370.

Learning Circles Resource Manual for Facilitators and Learners. [CD-ROM]. 2006, Melbourne : Australian Training Products.

Libraries in Australia - School of Arts movement. *The Culture and Recreation Portal* [en ligne] 2007, Disponible sur : < http://www.cultureandrecreation.gov.au/articles/libraries/ > (consulté le 14/11/2008).

MANENT P. *Tocqueville et la nature de la démocratie*. Paris : Julliard, 1982. 181 p. ISBN 2070781216.

MASKIT D. למידה שיתופית אצל מבוגרים *Apprentissage coopératif chez des adultes*. Master. Haifa : Université de Haifa, 1986, n/a p.

MCINERNEY D. M. Cultural Differences and Cultural Identity in Self-Regulated Learning. In : D. H. SCHUNK, B. J. ZIMMERMAN. (Eds.) *Motivation and Self-Regulated Learning : Theory, Research, and Applications.* New York : Lawrence Erlbaum Associates, 2008, p. 369-400. ISBN 9780805858983.

MCLUHAN M. *Understanding media - The extensions of man*. London, New York : Routledge, 1964. vi, 392 p. ISBN 0415253977.

MERRIAM S. B. (Ed.) *Non-Western perspectives on learning and knowing.* 2007, Malabar, Florida : Krieger Pub. Co, xiv, 188 p. ISBN 9781575242804.

MERRIAM S. B., CAFFARELLA R. S., BAUMGARTNER L. *Learning in adulthood : a comprehensive guide*. San Francisco : Jossey-Bass, 2007. The Jossey-bass higher and adult education series, xvi, 533 p. ISBN 0787975885.

MEZIROW J. (Ed.) *Learning as transformation : critical perspectives on a theory in progress*. (1 ed.). 2000, San Francisco : Jossey-Bass, xxxiii, 371 p. ISBN 0787948454.

MISCHEL W., PEAKE P., K. *Analysing consistency in personality*. Lincoln, NE : University of Nebraska Press. In : M. PAGE, M. (ed.) Nebraska Symposium on Motivation, 1982, vol. Personality - current theory and research, p. 233–262.

MISERANDINO M. *Children Who Do Well in School : Individual Differences in Perceived Competence and Autonomy in Above-Average Children*. Journal of Educational Psychology, 1996, vol. 88, n° 2, p. 203-214.

NAH Y. *Can a Self-Directed Learner Be Independent, Autonomous and Interdependent ?: Implications for Practice*. Adult Learning, 1999, vol. 11, n° 1, p. 18-19,25. ISSN-1045-1595.

NIKITAS V. Sweden. In : M. S. OTERO, A. MCCOSHAN, J. KERSTIN. (Eds.) *European inventory on validation of non-formal and informal learning - A final report to DG Education & Culture of the European Commission.* Birmingham : Ecotec, 2005, p. 277-283.

NTSEANE G. African Indigenous Knowledge : The case of Botswana. In : S. B. MERRIAM. (Ed.) *Non-Western perspectives on learning and knowing.* Malabar, Florida : Krieger Pub. Co, 2007, p. 113-135. ISBN 9781575242804.

ODDI L., F. *Perspectives On Self-Directed Learning*. Adult Education Quarterly, 1987, vol. 38, n° 1, p. 21-31.

OLIVER L. P. *Study Circles : Coming Together for Personal Growth and Social Change*. Cabin John, MD : Seven Locks Press, 1987. 165 p. ISBN 093202047X.

OTERO M. S., MCCOSHAN A., KERSTIN J. (Eds.) *European inventory on validation of non-formal and informal learning - A final report to DG Education & Culture of the European Commission.* 2005, Birmingham : Ecotec, 447 p.

PINTRICH P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In : M. BOEKAERTS, P. R. PINTRICH, M. ZEIDNER. (Eds.) *Handbook of Self-Regulation.* San Diego, CA : Academic Press, 2000, p. 451-502. ISBN 0121098907.

QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod, (xi)256 p. ISBN 9782100500390.

R Development Core Team (2009). R : A Language and Environment for Statistical Computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3900051070, http://www.R-project.org.

RANCIÈRE J. *Le maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard, 1987. p. ISBN 2264040173.

REEVE J., RYAN R., DECI E. L. *et al.* Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulated : A Sef-Determination Theory Perspective. In : D. H. SCHUNK, B. J. ZIMMERMAN. (Eds.) *Motivation and Self-Regulated Learning : Theory, Research, and Applications.* New York : Lawrence Erlbaum Associates, 2008, p. 223-244. ISBN 9780805858983.

REIGELUTH C. M. (Ed.) *Instructional-design theories and models - A New Paradigm of Instructional Theory.* 1999, Mahwah, N.J : Lawrence Erlbaum Associates, x, 715 p. ISBN 0805828591.

RYAN R., DECI E. L. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. American Psychologist, 2000a, vol. 55, n° 1, p. 68-78. 0003-066X.

RYAN R., DECI E. L. *Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Définitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology, 2000b, vol. 25, p. 54-67. 0361-476X.

RYAN R. M., CONNELL J. P. *Perceived locus of causality and internalization : Examining reasons for acting in two domains*. Journal of Personality and Social Psychology, 1989, vol. 57, n° 5, p. 749-761.

RYAN R. M., DECI E. L. Overview of Self-Determination Theory : An Organismic Dialectical Perspective. In : E. L. DECI, R. M. RYAN. (Eds.) *Handbook of self-determination research.* Rochester, NY : University of Rochester Press, 2002, p. 3-33. ISBN 1580461085.

SANDINE B. *Communication and the Learning Organization*. San Diego, CA : Annual Meeting of the Speach Communication Association (82nd) Nov. 23-26, 1996, 23 p.

SCHUNK D. H., ZIMMERMAN B. J. *Self-regulated learning - from teaching to self-reflective practice*. New York : Guilford Press, 1998. xii, 244 p. ISBN 1572303069.

SHARAN S., HERTZ-LAZAROWITZ R. A group investigation method of cooperative learning in the classroom. In : S. SHARAN, P. HARE, C. WEBB, R. HERTZ-LAZAROWITZ. (Eds.) *Cooperation in Education.* Provo, Utah : Brigham Young University Press, 1980, p. 14-46.

SHEARED V. *An Africentric Feminist Perspective on the Role of Adult Education for Diverse Communities*. Seoul : In : P. CUNNINGHAM, H. KI-HYUNG, M. TENNANT, R. FLECHA. (eds.) International Adult & Continuing Education Conference (IACEC),

27-28 May, 1996, vol. Constitutive Innterplay midst Discourse of East and West : Modernity & Postmodernity Renderings in Adult & Continuing Education, 11 p.

SHIRES D., CRAWFORD J. Learning Circles Kit - Introduction. [en ligne] 1999, Disponible sur : < http://www.austlii.edu.au/au/other/IndigLRes/car/resources/lck/ModuleIntroduction.pdf > (consulté le 14/11/2008).

SLAVIN R. E. *Cooperative learning*. New-York ; London : Longman, 1983. 147 p. ISBN 0582283558.

SLAVIN R. E. *Classroom and reward structure : An analytic and practical review*. Review of Educational Research, 1977, vol. 47, p. 633-650.

SLAVIN R. E. *Cooperative Learning : Theory, Research and Practice*. Needham Heights, MA : Allyn & Bacon, 1995. 194 p. ISBN 0205156304.

STEFFENS K. *Self-Regulated Leaning in Technology-Enhanced Learning Environments : lessons of a European peer review*. European Journal of Education - Research, Development and Policies, 2006, vol. 41, n° 3-4, p. 352-379. ISSN 01418211.

TAYLOR E. W. Analyzing Research on Tranformative Learning Theory. In : J. MEZIROW. (Ed.) *Learning as transformation : critical perspectives on a theory in progress.* (1 ed.), San Francisco : Jossey-Bass, 2000a, p. 285-328. ISBN 0787948454.

TAYLOR K. Teaching with Developmental Intention. In : J. MEZIROW. (Ed.) *Learning as transformation : critical perspectives on a theory in progress.* (1 ed.), San Francisco : Jossey-Bass, 2000b, p. 151-180. ISBN 0787948454.

TODOROV T. *L'esprit des Lumières*. Paris : Laffont, 2006. 155 p. ISBN 9782253083931.

TOUGH A. M. *Major Learning Efforts : Recent Research and Future Directions*. Adult Education Quarterly, 1978, vol. 28, n° 4, p. 250-263.

TOUGH A. M. *The adult's learning projects : a fresh approach to theory and practice in adult learning*. Austin, Tex : Learning Concepts, 1979. Research in education series ; no. 1, xii, 207 p. ISBN 0893840548.

URE O. B. Norway. In : M. S. OTERO, A. MCCOSHAN, J. KERSTIN. (Eds.) *European inventory on validation of non-formal and informal learning - A final report to DG Education & Culture of the European Commission.* Birmingham : Ecotec, 2005, p. 202-210.

WILLEM C., AIELLO M., BARTOLOMÉ A. *Self-Regulated Leaning and New Literacices : an experience at the University of Barcelon*. European Journal of Education - Research, Development and Policies, 2006, vol. 41, n° 3-4, p. 437-452. ISSN 01418211.

WINNE P. H., PERRY N. E. Measuring Self-Regulated Learning. In : M. BOEKAERTS, P. R. PINTRICH, M. ZEIDNER. (Eds.) *Handbook of Self-Regulation.* San Diego, CA : Academic Press, 2000, p. 531-566. ISBN 0121098907.

YAGER S., JOHNSON D., W., JOHNSON R., T. *Oral discussion, group-to-individual transfer, and achievement in cooperative learning groups*. Journal of Educational Psychology, 1985, vol. 77, n° 1, p. 60-66. 00220663.

YORKS L., MARSICK V. J. Organizational Learning and Transformation. In : J. MEZIROW. (Ed.) *Learning as transformation : critical perspectives on a theory in progress.* (1 ed. ed.), San Francisco : Jossey-Bass, 2000, p. 253-281. ISBN 0787948454.

ZIMMERMAN B. J. Goal Setting : A Key Proactive Source of Academic Self-Regulation. In : D. H. SCHUNK, B. J. ZIMMERMAN. (Eds.) *Motivation and Self-Regulated Learning : Theory, Research, and Applications.* New York : Lawrence Erlbaum Associates, 2008, p. 267-295. ISBN 9780805858983.

ZIMMERMAN B. J. Attaining Self-Regulation : A Social Cognitive Perspective. In : M. BOEKAERTS, P. R. PINTRICH, M. ZEIDNER. (Eds.) *Handbook of Self-Regulation.* San Diego, CA : Academic Press, 2000, p. 14-39. ISBN 0121098907.

ZIMMERMAN B., J. Efficacité perçue et autorégulation des apprentiissages durant les études : une vision cyclique. In : P. CARRÉ, A. MOISAN. (Eds.) *La formation autodirigée - Aspects psychologiques et pédagogiques.* Paris : L'Harmattan, 2002, p. 69-88. ISBN 274752471X.

ZIMMERMAN B., J, MARTINEZ PONS M. *Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies*. American Educational Reasearch Journal, 1986, vol. 23, n° 4, p. 614-628.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Comparaison entre conditions de l'apprentissage coopératif et des cercles d'apprentissage 103

Tableau 2 : Séries des cercles d'étude 136

Tableau 3 : Séries des cercles d'étude et kits utilisés 138

Tableau 4 : Cercles d'étude classés par série, et leurs durées 139

Tableau 5 : Cercles d'étude classés par série, et caractéristiques des publics 142

Tableau 6 : Échelles d'amplitude et de fréquence utilisées dans la recherche 144

Tableau 7 : Intervalles entre fin des cercles d'étude et interviews de recherche 145

Tableau 8 : Questions de l'entretien structuré et indicateurs de régulation 147

Tableau 9 : Moyennes et écarts-types des indicateurs d'anticipation et de suivi 164

Tableau 10 : Moyennes et écarts-types des indicateurs d'évaluation et de décisions 165

Tableau 11 : Analyses de la variance des indicateurs de régulation 167

Tableau 12 : Quotients de coopération 177

Tableau 13 : Analyses de l'indépendance de l'indicateur de coopération pour chaque indicateur de régulation 179

Tableau 14 : Tableau de contingence pour l'indicateur de coopération de la stratégie de régulation d'anticipation du fonctionnement du groupe 180

Tableau 15 : Moyennes et écarts-types de l'indicateur d'atteinte du but personnel par cercle d'étude 181

Tableau 16 : Quotients de perceptions d'apprentissage : Chercheur 1.....184

Tableau 17 : Quotients de perceptions d'apprentissage : Chercheur 2.....185

Tableau 18 : Occurrences les plus élevées des connaissances perçues dans les cercles d'étude, classées par catégorie, selon la modalité de présence de la PRS.....186

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Évolution du nombre des cercles d'étude en Suède de 2003 à 2008 61

Figure 2 : Évolution du nombre des participations aux cercles d'étude en Suède de 2003 à 2008 61

Figure 3 : Thèmes traités dans les cercles d'étude suédois, et parts respectives, en 2006 62

Figure 4 : Thèmes traités dans les cercles d'étude suédois, et parts respectives, en 2007 62

Figure 5 : Thèmes traités dans les cercles d'étude suédois, et parts respectives, en 2008 63

Figure 6 : La double dimension de l'autodirection en formation (Carré, 2003) 112

Figure 7 : Le modèle du Rubicon des phases d'action (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) 113

Figure 8 : Phases cycliques de l'autorégulation (d'après Schunk et Zimmerman, 1998). 117

Figure 9 : Modèle d'analyse de la régulation métacognitive de l'apprentissage 120

Figure 10 : Indicateurs des stratégies d'auto-régulation choisies pour la recherche .122

Figure 11 : Diagrammes à pattes des données des variables de régulation dépendantes de la modalité de la PRS 175

Figure 12 : Nombre des relations en fonction du nombre des sujets 193

Annexes

Annexe 1 : Introduction aux cercles d'étude 220

Annexe 2 : Protocole de recherche 234

Annexe 3 : Modèle de notice sur l'organisation d'un cercle d'étude 250

Annexe 4 : Rapport de progrès de la recherche n° 3 252

Annexe 5 : Questionnaire Participant.....258

Annexe 6 : Fiches d'options de réponse aux questions fermées de l'entretien structuré 260

Annexe 7 : Tests de non-corrélation inter-indicateurs de régulation (Spearman) 263

Annexe 8 : Tests d'accord entre chercheurs sur les connaissances développées (Kappa de Cohen) 278

Annexe 1 : Introduction aux cercles d'étude

1. INTRODUCTION AUX CERCLES D'ÉTUDE

Si possible, ce matériel devrait être lu à l'avance.

Lecture

1. Qu'est-ce un cercle d'étude ?

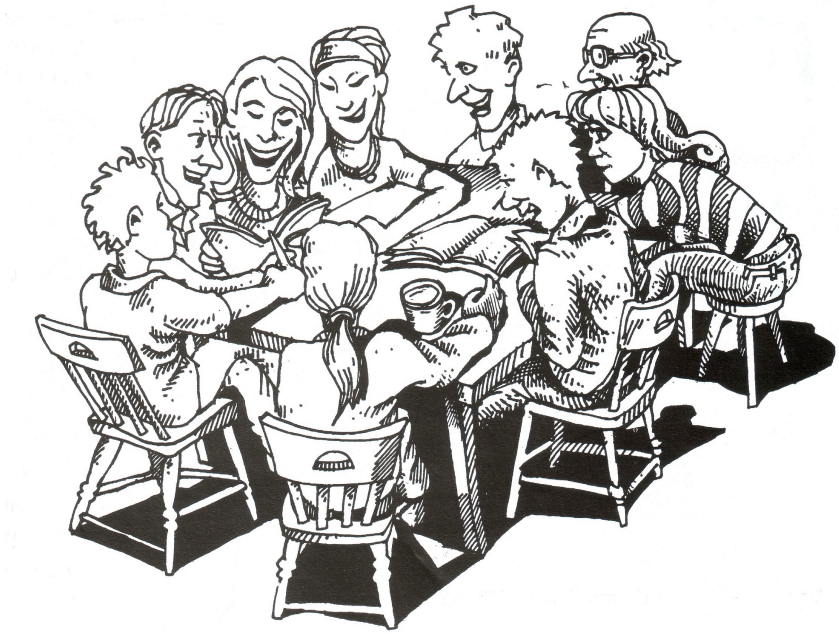
Un cercle d'étude est un groupe de personnes, réunies autour d'une table, dans une salle ou dans la pièce de séjour d'un ami. Ils se rencontrent régulièrement pour apprendre sur des sujets qui les concernent ou qui les intéressent, ou qui concernent leur communauté ou la société plus généralement.

Un groupe peut être composé de cinq (5) à quinze (15) personnes. Les rencontres sont régulières, en général une fois par semaine, toutes les deux semaines, voire une fois par mois. La durée de chaque séance est d'une (1) à trois (3) heures.

Les cercles d'étude sont une manière détendue de se retrouver entre personnes qui souhaitent s'informer et échanger sur un thème choisi, dans un cadre non menaçant.

Pendant que l'une des personnes parle, une autre prend des notes, plusieurs attendent pour avancer leur point de vue, une autre est en train de feuilleter ses pages de lecture tandis que les autres écoutent attentivement. Tout ceci constitue l'activité de conversation du cercle d'étude.

Plus tard dans l'activité du Cercle, un membre pourra préparer l'ordre du jour d'une rencontre qui sera ouverte au public, un autre mènera des entretiens ou invitera une personne à venir parler aux membres du Cercle. D'autres membres pourront être en train de faire de recherches sur une thématique dans la bibliothèque locale, ou feront une recherche sur Internet pour obtenir plus d'informations sur un sujet donné. Par la suite les membres du groupe peuvent se demander « Qu'est-ce que nous voulons essayer de **faire** à ce sujet ? »



© 2005 Adult Learning Australia Inc. © 2007 Kaplan, J. pour l'adaptation de l'anglais

Apprendre lorsqu'on est adulte

Le cercle d'étude fonctionne dans le respect des principes fondamentaux de l'apprentissage des adultes. Ce sont les connaissances et expériences de chaque membre qui servent à l'apprentissage. De plus, le cercle d'étude dote l'apprenant du contrôle de son apprentissage.

La motivation des adultes à apprendre est en général en rapport avec des besoins ou souhaits pratiques. C'est-à-dire, lorsqu'on perçoit que cela va servir. La motivation trouve sa source dans notre vécu, dans de problèmes rencontrés dans la société ou dans des projets qu'on souhaite réaliser (lorsqu'ils peuvent être adressés par l'acquisition des connaissances ou compétences nouvelles).

À la différence des jeunes enfants, les adultes apportent beaucoup d'expériences de vie à leur formation. Les meilleures situations d'apprentissage pour les adultes sont celles qui encouragent et soutiennent l'apprentissage de choses nouvelles dans la continuité des acquis du passé.

Apprentissage autogéré

Dans un cercle d'étude on apprend à la cadence du groupe, en s'inspirant des expériences et des compréhensions des membres, sans qu'un conférencier ou un expert conduise le spectacle. Il est important de souligner que dans le cercle d'étude il n y a pas d'enseignant ou de formateur, et pas de programme préétabli. L'apprentissage naît d'un questionnement partagé et du dialogue. Tous apprennent **aux** autres et tous apprennent **des** autres. Le sens, rythme et style des rencontres sont déterminés par les membres eux-mêmes. Les différences d'opinion ne sont pas résolues par le vote mais dans la conversation, la compréhension du point de vue de chacun et l'acceptation des différences. Un cercle d'étude est un groupe d'apprentissage autogéré.

Les sessions durent environ deux à trois heures, guidées par un facilitateur. Le facilitateur est parfois proposé par l'organisme qui a mis en place le cercle d'étude, ou peut être l'un des membres du groupe, nommé pour aider à maintenir le cap et à préserver l'équité. Parfois le rôle du facilitateur peut être partagé parmi les membres du groupe.

Le but d'un cercle d'étude est d'approfondir la compréhension d'un sujet et de générer de l'action suite à cette compréhension. Comprendre est le résultat d'un passage en revue d'une panoplie aussi large que possible de points de vue identifiés, et d'un examen des valeurs qui sous-tendent les opinions. La question que chacun peut se poser lorsqu'une opinion est donnée est : « Quelles sont les expériences ou les croyances que des personnes qui se préoccupent du bien des autres les auraient amenées à soutenir ce point de vue ? » Le groupe travaille sur des questions parfois difficiles qui constituent le sujet de l'étude et recherchent des bases de compréhension communes, mais ne recherchent pas nécessairement le consensus ou le compromis.

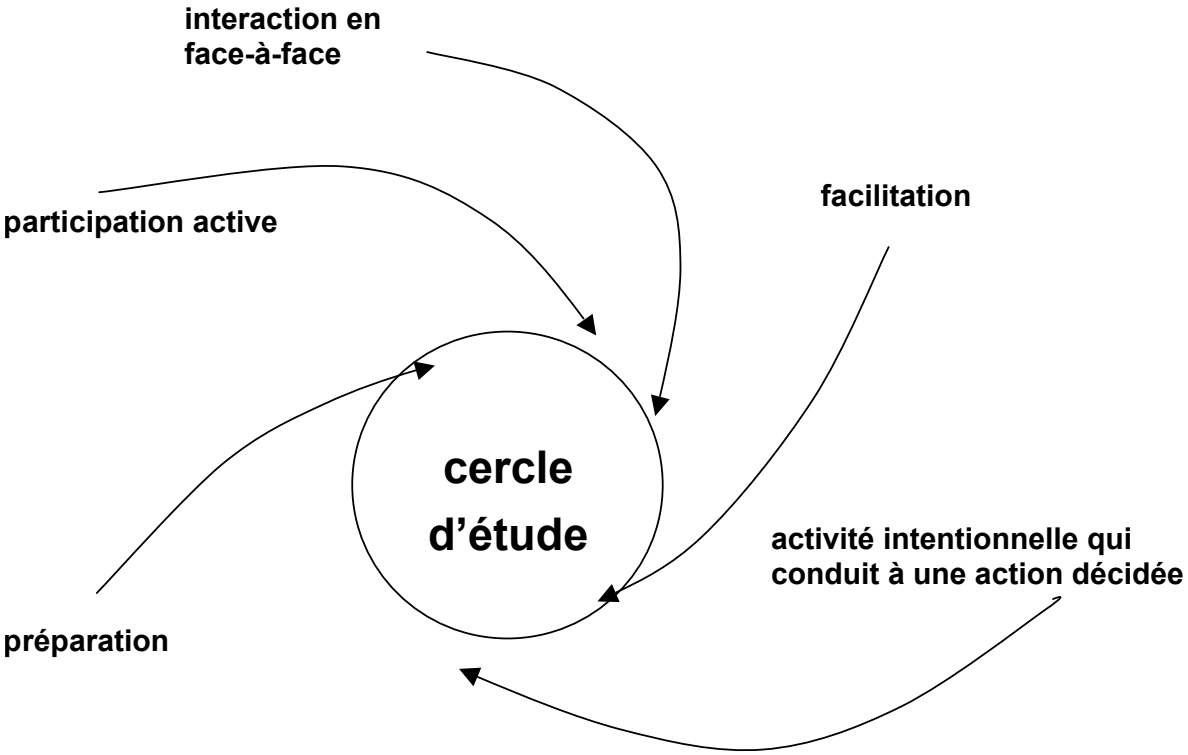
© 2005 Adult Learning Australia Inc. © 2007 Kaplan, J. pour l'adaptation de l'anglais

Une variété de supports et de ressources peuvent servir pour alimenter la réflexion et enrichir la conversation. Pour en mentionner quelques uns, il y a bien sûr les documents écrits mais aussi les vidéos, cassettes ou CD audios et les intervenants invités. Des activités menées ensemble comme la visite de sites, expositions et films peuvent aussi être envisagées. Des jeux de rôle ou autres activités peuvent être utilisés. La manière dont les ressources seront utilisées dépendra du groupe. Des ressources sont toujours utilisées pour apporter des informations sur le sujet et pour élargir l'éventail des points de vue pour stimuler la conversation.

Les participants se préparent généralement entre sessions. Cette préparation se fait en lisant et en consultant les ressources, en recherchant des ressources supplémentaires ou en préparant une courte présentation sur un contenu spécifique. La préparation permet d'apporter au groupe de nouveaux matériaux pour les conversations.

Généralement, la conversation débutera par l'expression d'un point de vue tiré de l'expérience personnelle. Elle sera suivie par l'échange d'autres points de vue, et par un dialogue. La fin de la session se consacre à résumer les échanges, à chercher les bases d'entente communes, à évaluer, et à prévoir la prochaine étape.

Résumé des caractéristiques du cercle d'étude



Organisation, orientation vers un but, déroulement décidé — un environnement d'apprentissage sécurisant

Déroulement d'une session habituelle d'un cercle d'étude

- Présentations – chacun se présente aux autres et devient ainsi présent dans le groupe.
- Détermination des normes du groupe – comment le groupe va fonctionner.
- Discussion sur les préoccupations personnelles ou intérêts que l'on a au sujet de l'étude.
- Présentation de l'étendu des points de vue présents dans les ressources et ceux basés sur la connaissance du sujet.
- Échanges et délibération.
- Résumé ; identification des bases de compréhension communes ; émergence de l'action.
- Évaluation et préparation des étapes suivantes.

Discussion

- Discutez le contenu ci-dessus avec les questions suivantes
  - Chaque personne dans le groupe nomme un ou deux points qui ont attiré leur attention.
  - Dans quels contextes avez-vous fait l'expérience d'une discussion en cercle d'étude, ou quelque chose qui y ressemble ? En quoi votre expérience du passé correspondait à la description donnée ici, et en quoi était-elle différente ?
  - Quels aspects du cercle d'étude vous ont plu ? Quelles différentes réactions se manifestent au sein du groupe de discussion présent avec l'idée du cercle d'étude ? Pouvez-vous imaginer des réactions différentes de la part de personnes que vous connaissez ?
  - Dans lesquels des contextes suivants : personnel, travail, communauté, éducation, gouvernement, affaires –pouvez-vous imaginer que les cercles d'étude apporteraient une contribution significative?
  - Comment pourriez vous utiliser les cercles d'étude dans votre vie ou travail ?

© 2005 Adult Learning Australia Inc. © 2007 Kaplan, J. pour l'adaptation de l'anglais

Lecture

2. Comment participer à un cercle d'étude ?

Chacun dans le groupe a des expériences et des connaissances uniques. C'est ce qui fait l'intérêt du cercle d'étude. Les membres ont la responsabilité de s'assurer que leurs remarques sont appropriées.

Les membres ne doivent pas subir une pression pour participer au cercle d'étude. Les savoirs et savoir-être sociaux se développent par la communication avec les autres dans le groupe, car la confiance et la responsabilité se construisent. Cela mène à se sentir maître de sa situation et à une meilleure compréhension des choses.

Participation

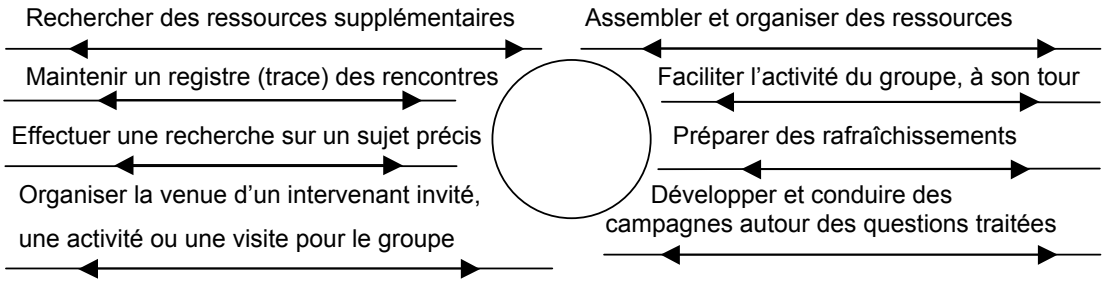
Qu'est ce que vous pouvez faire en tant que participant pour que le processus soit plaisant et productif ?

1. **Écouter attentivement et activement**, en vous assurant que le groupe entende ce que chaque membre a à offrir.
2. **Maintenez un état d'esprit ouvert**. Rester figé sur sa position n'aidera pas, ni vous ni le groupe, à avancer. Soyez ouvert à l'exploration des idées que vous auriez pu rejeter dans le passé.
3. **Faites l'effort de comprendre le point de vue de ceux avec qui vous n'êtes pas d'accord**. Comprendre un point de vue adverse ne signifie pas l'adopter. Il ne s'agit pas non plus d'adopter un point de vue pour se rendre sympathique. Comprendre un point de vue adverse peut, en fait, vous aider à renforcer votre propre argumentation.
4. **Aidez à garder la discussion sur les rails**. Ne laissez pas tout à la charge du facilitateur, et essayez de faire en sorte que vos propres commentaires soient en rapport avec les points principaux qui sont en cours de discussion.
5. **Parler librement, mais ne dominez pas**. Si vous êtes un bon orateur, encouragez les autres. Si vous avez tendance à être silencieu(x/se), essayez de prendre la parole plus souvent.
6. **Parler au groupe dans son ensemble, non pas au facilitateur**. Essayez de poser des questions directement aux autres membres du groupe, particulièrement à ceux qui ne parlent pas beaucoup.
7. **Si vous ne comprenez pas, dites-le**. Il y a de bonnes chances pour que d'autres personnes se sentent perdues comme vous.
8. **Estimez votre propre expérience et compréhension**. Tout le monde a de quoi contribuer.
9. **Soyez prêt à ne pas être d'accord**. S'opposer est sain, et peut aider au progrès du groupe. Cependant, focalisez sur l'objet de la controverse, et non pas sur la personne avec qui vous êtes en désaccord.

© 2005 Adult Learning Australia Inc. © 2007 Kaplan, J. pour l'adaptation de l'anglais

10. **Essayez d'éviter la colère ou l'agressivité**. Cela n'avancera pas votre propos et risque de décourager les autres à mettre en avant leurs idées.

Taches pour les participants au cercle d'étude



© 2005 Adult Learning Australia Inc. © 2007 Kaplan, J. pour l'adaptation de l'anglais

Ce que les cercles d'étude sont ou ne sont pas

Un cerle d'étude EST :

- Un dialogue en petit groupe qui implique délibération et résolution de problèmes, dans lequel un sujet d'étude est examiné à partir de multiples perspectives. Il est enrichi par les connaissances et expériences de ses membres et s'appuie souvent sur des ressources et de l'information experte comme supports du dialogue. Il est aidé par un facilitateur impartial qui a pour fonction, d'animer les échanges.
- Les cercles d'étude utilisent des ressources (supports) qui ont été recherchées et puis lues par le groupe avant de se réunir pour discuter le contenu. Souvent la ressource prend la forme d'un kit ou dossier.
- Comme le nom le suggère, un *cercle* d'étude permet à chacun de prendre une part égale dans les discussions et d'occuper une place égale.
- Les cercles d'étude sont utilisés en Suède et dans d'autres pays pour former et faciliter un dialogue informé autour des sujets thématiques.
- La finalité des échanges du cercles d'étude sur un sujet thématique peut être, dans la mesure où les membres le souhaitent, de mener une action dans la commune (ex. quartier, village, …) sous une forme ou une autre.

Un cercle d'étude N'EST PAS :

- *La résolution de conflits*, une série de principes et techniques utilisée dans la résolution de conflits entre individus ou groupes. (Cela n'empêche pas l'utilisation de ces techniques parfois par le facilitateur/la facilitatrice ou les autres membres du cercle d'étude.)
- *La médiation*, un processus utilisé pour résoudre des disputes et qui dépend d'une personne neutre externe pour aider les parties qui se disputent, à atteindre un accord. (Cependant, les médiateurs constituent souvent d'excellents facilitateurs de cercles d'étude et possèdent beaucoup de compétences en commun avec ces premiers.)
- Un groupe test (consommateurs etc.), un petit groupe généralement mis en place pour collecter ou tester des informations venant des membres. Les répondants (qui sont parfois payés) sont souvent recrutés pour refléter une opinion ou un public-cible.
- L'éducation traditionnelle avec un enseignant et des élèves, où l'enseignant ou l'expert transmet des connaissances aux étudiants.
- Une réunion facilitée avec une issue prédéterminée, comme un comité ou un conseil d'administration ayant des objectifs fixés à l'avance. Un cercle d'étude démarre avec des intérêts partagés par ses membres, et se déploie au fur et à mesure que l'on avance.
- Une réunion communale, une grande réunion publique qui est organisée pour avoir un retour du public sur une question, ou pour prendre une décision concernant une politique locale.
- Une audience publique, une grande réunion publique qui permet d'exprimer des préoccupations.

Lecture

3. Introduction à la facilitation des cercles d'étude

Faciliter signifie *rendre plus aisé*. Un bon facilitateur ou une bonne facilitatrice contribue à rendre plus faciles les activités du groupe. Dans un cercle d'étude, il/elle facilite la fixation des objectifs aux membres du groupe, le partage des idées et l'apprentissage réciproque. La fonction est considérée comme importante au succès du groupe. Les facilitateurs, appelés en Suède *leaders*, s'assurent que les échanges soient vivants mais focalisés. Les qualités attribuées au *bon facilitateur* sont : une nature respectueuse, l'ouverture d'esprit, la prévenance, l'attention, et la sensibilité aux besoins et intérêts des membres du groupe.

Non pas « le formateur »

En tant que facilitateur/facilitatrice, votre rôle principal est d'aider à la clarification par le groupe de ce sur quoi il souhaite focaliser son étude, et puis de soutenir les échanges. Il n'est pas attendu de vous d'être *un expert* du domaine de l'étude, pas plus que quiconque dans le Cercle. Si toutefois vous êtes spécialiste du sujet du cercle d'étude vous serez particulièrement vigilant(e) pour ne pas être entraîné(e) à occuper le rôle « du formateur ». Il n'est pas non plus attendu de vous que vous preniez les décisions pour le compte du groupe, mais de les aider à le faire. Ce faisant, le/la facilitateur/facilitatrice peut constituer une personne ressource utile, en mettant en contact le groupe avec des personnes et ouvrant des pistes sur des idées pour compléter les connaissances détenues par le groupe.

Le groupe décide de ses orientations

Les participants devront activement s'exprimer sur les contenus de l'étude, l'ordre et la manière de les traiter. Ceci requiert un processus dans lequel le groupe fixe et reconsidère ses propres objectifs d'apprentissage et les moyens de les atteindre. Le Cercle répond ainsi aux vrais besoins et intérêts de ses membres.

Établir des règles claires du fonctionnement du groupe. Lors de la première session, il appartient au groupe de clarifier les manières de travailler ensemble. Ces normes et règles devront mettre en avant : l'importance des préparations, la prise en compte des autres, la confidentialité, les durées des activités et les pauses, les responsabilités. Dans les sessions qui suivent le/la facilitateur/facilitatrice peut rappeler les rôles par des phrases comme : « Ma fonction est d'assurer qu'on est bien centré sur nos questions et de veiller à la progression pour que nous avancions comme prévu. Vos fonctions sont de partager vos réflexions, préoccupations et convictions, en écoutant attentivement les autres. Vous devrez être prédisposés à examiner vos propres convictions à la lumière de ce que les autres disent. »

Souvent il y a trop de ressources prévues pour la session. Cela donne au groupe l'occasion de les choisir en rapport avec les contenus visés ou selon la méthode ou *style* d'apprentissage souhaité. Si le groupe utilise un kit à l'usage de cercles d'études, encouragez le Cercle à ne pas s'y coller trop rigidement. Un kit est comme un buffet,

vous sélectionnez juste ce qu'il vous faut pour satisfaire vos envies de nourriture et celles du groupe.

Encourager un dialogue de qualité

Votre tâche la plus ardue pourrait bien être de garder la focalisation des échanges sur les contenus de l'étude ; de vous assurer qu'aucune personne domine ; et de vous retenir de vous exprimer sur vos propres opinions, pour laisser le reste du groupe s'exprimer. La liste suivante de conseils pour faciliter les groupes est dérivée de l'expérience de milliers de groupes en Australie et ailleurs.

Check-list pour facilitateurs et facilitatrices

- **« Le démarrage c'est déjà la moitié »**. Instaurez dès le départ une ambiance détendue et amicale. Assurez vous que tout le monde se connaisse. Vérifiez que tout le monde a ses supports de lecture et autres ressources dont il a besoin. Vérifiez que les objectifs prévus pour la session ont été déterminés et servez-vous des premières minutes pour décider quelles seront les activités sur lesquelles la session se focalisera.
- **Soyez attentif/attentive**. Écouter avec attention les propos des participants pour mieux accompagner les échanges. Il n y a rien de plus agaçant qu'un facilitateur ou facilitatrice qui est trop occupé/e à préparer son prochain *discours*, le détournant de l'attention nécessaire pour suivre.
- **Découragez le groupe à vous considérer comme *l'expert***, ou comme celui ou celle qui a les réponses. Renvoyez leur la balle. Invitez d'autres à réagir à ce qui vient d'être dit par quelqu'un, même si sa parole a été adressée à vous. Essayez d'encourager des *échanges croisés*, pour faire en sorte que les gens parlent non pas à vous, mais entre eux.
- **Restez impartial/e** lorsqu'un désaccord apparaît. Votre rôle est de faire avancer les échanges en soulignant les différents points de vue et en rendant plus clair l'objet du désaccord. Si vous choisissez un camp, vous n'aurez peut-être plus la possibilité d'arbitrer la prochaine fois.
- **N'évitez pas le conflit d'idées**, mais ne le laissez pas devenir personnel. Critiquez l'idée, non la personne. Tout le monde doit se sentir rassuré pour exprimer ses vues, même si celles-ci sont impopulaires.
- **Diminuez l'ardeur de personnes agressives ou trop bavardes pour leur empêcher de dominer**. « Pouvons-nous entendre l'avis de quelqu'un d'autre maintenant ? » ou « Faisons le tour pour savoir ce que d'autres en pensent » sont des exemples de phrases qui peuvent aider à garder les échanges équitables.
- **Suscitez les *natures calmes* à sortir de leur tanières**. Si vous connaissez leurs centres d'intérêt, cela peut aider.
- **Ne laissez pas le groupe bloquer sur des *faits* ou assertions invérifiables**. S'il y a désaccord sur des faits, demandez à quel point ils sont importants pour la question traitée ; et peut-être, faites en sorte que quelqu'un trouve davantage d'informations pour la prochaine session.

© 2005 Adult Learning Australia Inc. © 2007 Kaplan, J. pour l'adaptation de l'anglais

- **Ne craignez pas les pauses et silences**. Cela signifie probablement que les gens réfléchissent. *Compter jusqu'à dix* avant de répondre à vos propres questions posées au groupe.
- **De temps en autres tentez de résumer** l'état d'avancement des échanges. Pour éviter l'ennui, ne restez pas bloqué sur un détail de contenu. Passez à l'objet d'étude suivant si le groupe ne semble plus intéressé.
- **Posez des questions fortes**. Attirez l'attention sur des aspects que les participants semblent ignorer. Aidez le groupe à examiner ses propres suppositions.
- **Formulez vos questions de sorte à encourager les échanges**, plutôt que de solliciter des réponses oui/non. Par exemple, « Pourquoi n'êtes-vous pas d'accord sur ce point ? » plutôt que « Qui est d'accord/n'est pas d'accord ? »
- **Clôturer la session avec une question brève à laquelle chacun peut répondre à tour de rôle**, par exemple « Et si chacun résumait ce qu'il ou elle a tiré de cette session ? » Ceci permet de bien clôturer la session, plutôt que de laisser les choses s'estomper. S'il y a de personnes qui avancent de suggestions pour améliorer le processus, notez les pour que cela vous serve lors d'une future session.
- **À la fin de la session**, rappelez au groupe de lire les documents (ressources prévues) pour la prochaine session, et organisez les activités en vue des prochaines rencontres (exemples : photocopies, en-cas, invitations des intervenants externes, etc.).

© 2005 Adult Learning Australia Inc. © 2007 Kaplan, J. pour l'adaptation de l'anglais

Lecture

4. Évaluation

L'évaluation est essentielle dans le déroulement de tout cercle d'étude. Elle clarifie le savoir acquis et pointe les prochaines étapes dans le déroulement de l'apprentissage.

Il y a plusieurs niveaux dans lesquels l'évaluation se passe et où le feed-back sert à améliorer la pratique.

- Le groupe a besoin d'évaluer sa propre activité et l'effectivité de ses échanges ; et les individus à l'intérieur du groupe peuvent évaluer leur propre participation.

  > *Avons-nous besoin de changer nos règles de base de fonctionnement autour de la participation, ou sur d'autres aspects ?*
  >
  > *Si certains des membres ont du mal à entrer dans la discussion, devons-nous avoir des échanges dans de groupes plus petits de trois ou quatre et puis ramener les résultats dans le grand groupe ?*
  >
  > *Voulons-nous changer la manière d'utiliser les ressources (documents) ou de conduire nos activités ?*

- Le facilitateur/la facilitatrice a besoin de tenir compte des retours (feed-back) et ajuster le style de facilitation, le processus de groupe, ou les ressources, selon les besoins.

  > *Un facilitateur/facilitatrice doit continuellement sonder auprès des membres le degré de leur participation et leur satisfaction.*
  >
  > *Parfois un groupe pilote est mis en place lorsqu'un grand programme de cercles d'étude est prévu. Ceci requiert un feed-back sur l'efficacité des supports (ressources) et du déroulement, en vue de mettre au point le programme définitif.*

- Le groupe ou l'organisateur peut vouloir évaluer l'efficacité du programme.

  > *Cette évaluation peut être plus complète et s'intéresser aux questions de satisfaction des participants, de modification de comportements ou attitudes, du savoir et savoir-être acquis, des processus d'organisation etc.*

© 2005 Adult Learning Australia Inc. © 2007 Kaplan, J. pour l'adaptation de l'anglais

Discussion

Évaluation

- En vous servant des trois points au recto de cette feuille, évaluez la session que vous venez de terminer.
- Une fiche d'évaluation est incluse dans ce kit. Vous pourriez vouloir la critiquer pour ce qui est du type de feed-back qu'elle va solliciter et comment ce retour pourrait être utilisé.
- Nous apprécierons si vous prenez le temps de compléter la fiche d'évaluation et de la remettre à votre facilitateur/facilitatrice ou la poster à l'attention de :
  Jonathan Kaplan
  Centre de Recherche Éducation-Formation [EA 1589]
  Département des sciences de l'éducation
  UFR SPSE - Université Paris X
  200 avenue de la République
  92001 Nanterre Cedex

© 2005 Adult Learning Australia Inc. © 2007 Kaplan, J. pour l'adaptation de l'anglais

Fiche d'évaluation – Introduction aux Cercles d'Étude

Date :			
Lieu de formation :			
Nom de l'organisme hôte :			
Nom(s) du/des facilitateur(s)/facilitatrice(s) :			
Nombre de participants au groupe :			
Durée du programme : DEUX HEURES DEMI JOURNÉE UNE JOURNÉE			
Quel a été votre principal objectif d'apprentissage ?			
Avez-vous atteint votre objectif ?			
Veuillez commenter les points suivants	Bon	Satisfaisant	Insatisfaisant
Lieu et équipements			
Organisation de l'événement			
Facilitation du programme			
Les supports d'apprentissage (ressources)			
Les aspects de l'Introduction aux Cercles d'Étude que vous avez le plus appréciés ?			
Les aspects de l'Introduction aux Cercles d'Étude que vous avez le moins appréciés ?			
Votre réflexion sur l'utilisation du modèle de cercle d'étude ?			
Que pensez-vous faire pour donner suite à cet atelier ?			
De quel autre apprentissage avez-vous besoin dans ce domaine ?			
Prénom et nom : Adresse : Téléphone : E-mail:			

© 2005 Adult Learning Australia Inc. © 2007 Kaplan, J. pour l'adaptation de l'anglais

Annexe 2 : Protocole de recherche

Protocole de recherche

Table des matières

Protocole de recherche **1**
1– Introduction 2
2– Recrutement des participants 2
2.1– *Composition des groupes* 3
3– Information aux participants 4
4– Thème ou sujet de l'étude 5
5– Facilitateur/facilitatrice 6
6– Ressources 6
6.1– *Ressources humaines* 6
6.2– *Ressources matérielles* 7
7– Lieux 8
8– Durées et cadence 8
9– Pré-test et post-test 8
10– Entretiens avec les participants 10
11– Fiches et modalités de communication 11
Planigramme 2007-08
Check-list – Fiche d'anomalies
Fiche participant au cercle d'étude

1. Introduction

Ce protocole régit le déroulement des cercles d'étude que vous mettez en place dans votre structure. Ces cercles d'étude sont les premiers en France. Pour la mise en place de ces cercles d'étude, nous utilisons le modèle tel qu'il est pratiqué depuis plus de 100 ans en Suède, et depuis 15 à 20 ans dans d'autres pays.

Trois types de cercles d'étude seront organisés par vos soins. Les trois sont des variantes du modèle cercle d'étude. Les trois types ou formes sont : un cercle d'étude dont le facilitateur/la facilitatrice est un formateur qui possède une spécialisation dans le domaine du sujet du Cercle ; le second, où le facilitateur/la facilitatrice n'est pas une personne qui possède une spécialisation dans le domaine du sujet du Cercle ; dans la troisième variante du cercle d'étude, l'organisme ne propose pas aux participants un facilitateur/une facilitatrice. Voyez le tableau suivant qui résume les trois formes :

Type	Facilitateur ou facilitatrice
1	Formateur ou formatrice spécialisé(e) dans le domaine du sujet de l'étude
2	Membre de l'équipe pédagogique non-spécialisé dans le domaine du sujet de l'étude
3	Facilitateur/facilitatrice non-proposé(e) par l'organisme

L'ordre des mises en place des Cercles sera pour les différents types : 2 – 3 – 1. Aucun cercle d'étude ne se déroulera en parallèle à un autre cercle d'étude dans le même organisme. Les apprenants qui ont participé à un cercle d'étude ne peuvent pas participer à un autre Cercle organisé dans le cadre de cette expérimentation.

2. Recrutement des participants

Les participants peuvent être des personnes déjà inscrites pour une formation dans la structure, ou peuvent être des personnes non-encore inscrites, qui manifestent un intérêt pour le sujet d'étude du Cercle qui sera mis en place. Dans tous les cas, les personnes qui participent au cercle d'étude ne doivent jamais être contraintes à y participer. Elle doivent pouvoir choisir de participer sans que cette participation ne soit perçue ni comme une obligation, ni comme comportant une conséquence négative. Voici quelques exemples d'une perception négative qu'il faut éviter de provoquer : une durée de formation allongée en comparaison avec des non-participants qui travaillent sur le même sujet d'étude,

l'abandon d'un autre module de formation que le participant aurait voulu suivre, etc. Pour résumer, les participants doivent être libres de choisir le cercle d'étude, ce choix doit être motivé par ses propres souhaits, et il ne doit pas se faire au détriment d'autres activités d'apprentissage.

Aucun critère de formation ou diplôme préalable, ni d'expérience quelle qu'elle soit, ne doivent être avancés pour l'accès à l'apprentissage dans le cercle d'étude.

Le recrutement peut donc se faire en affichant une information (affichette, plaquette, annonce, page Web etc.), en parlant aux éventuels intéressés, ou lors d'une réunion d'information. L'information doit simplement annoncer la mise en place d'un module d'apprentissage sur le thème. Elle ne doit pas comporter d'indications qui se rapportent à la recherche ou à l'université. Un modèle pour l'information sur la mise en place d'un cercle d'étude est fourni dans le package distribué à l'équipe pédagogique.

2.1 Composition des groupes

- Le nombre de participants par Cercle doit être le même dans les trois cercles d'étude que vous mettez en place. Il doit être de 4 à 12 personnes (de préférence 8), facilitateur/facilitatrice inclus.

L'hétérogénéité dans le cercle d'étude est perçue comme une richesse. Pour notre recherche, c'est évidemment un aspect sur lequel nous ne souhaitons pas intervenir. Cependant, pour la validité de notre recherche, nous avons besoin de trois cercles d'étude comparables; c'est-à-dire, qui soient composés d'une diversité semblable de personnes. C'est pour cette raison que nous proposons de laisser se constituer le premier groupe (type 2)[1] sans trop se préoccuper de sa composition. Lors de la constitution des deux groupes suivants, nous vous suggérons d'examiner la liste des personnes qui ont déjà manifesté leur intérêt à participer, et de les distribuer dans les deux cercles d'étude restants (types 3 et 1) de manière à garantir une hétérogénéité semblable à la composition du premier. La préférence est de créer trois groupes les plus semblables que possible, plutôt que de favoriser deux groupes très semblables et puis de se retrouver avec un troisième qui n'est pas très proche dans sa composition des deux autres.

Les indications quant à cette hétérogénéité sont les suivantes:

1. *cf.* tablaeu p. 2

- Formation initiale
- Formation continue / professionnelle
- Existence d'une expérience professionnelle ou autres expériences apprenantes
- Âge
- *Backgroung* culturel (origines ethniques)
- Sexe d'état civil

Une fiche par participant devra être communiquée aux chercheurs pour validation avant le démarrage du cercle d'étude. Vous trouverez cette fiche en annexe à ce document.

3. Information aux participants

Les participants devront recevoir une information succincte avant le démarrage de leur cercle d'étude. Cette information doit permettre aux éventuels participants d'apercevoir l'opportunité d'apprendre avec d'autres sur le thème ou sujet d'étude proposé. On peut informer le public qu'il s'agit d'un module d'une durée d'à-peu-près vingt heures d'apprentissage, qui aura lieu lors de rencontres régulières (une à deux fois par semaine) durant un mois et demi à deux mois. Aucune autre information ne peut être donnée étant donné que ce sont les participants qui décideront des objectifs et des méthodes à l'intérieur du thème ou du sujet d'étude du Cercle.

La première réunion du cercle d'étude comportera obligatoirement une information permettant de s'approprier le format du cercle d'étude. Cette information sera donnée, selon le cas, par le facilitateur/la facilitatrice (leader) ou par une personne qui n'a pas une fonction pédagogique au sein de l'équipe de l'organisme. Le facilitateur/la facilitatrice communiquera l'information dans les cercles d'étude du type 1 et 2 (formateur spécialisé dans le sujet de l'étude pour le type 1, personne qui n'est pas identifiée comme étant spécialisée dans le sujet de l'étude pour le type 2). Une personne qui n'a pas une fonction pédagogique (documentaliste, administrateur/administratrice, etc.) communiquera les informations pour le cercle d'étude de type 3. Ce Cercle fonctionne sans la participation d'un facilitateur/une facilitatrice qui est proposé(e) par l'organisme.

Les informations qui sont à communiquer sont imprimées et fournies dans le *Kit Cercle d'étude*[2]. Pour les trois types de cercles d'étude, la personne présentera oralement le contenu des informations qui figurent dans l'*Introduction aux cercles d'étude* et demandera au groupe de les lire avant de poursuivre toute autre activité dans le Cercle. Dans le cercle d'étude de type 3, la personne qui informe le groupe, distribue le Kit et présente dans les grandes lignes ce qui est le cercle d'étude, puis se retire du groupe pour ne plus jamais revenir lors du fonctionnement du Cercle. Voici l'information qui doit être donnée au groupe du type 3 : « Vous êtes les maîtres de votre apprentissage. Voici ce qu'il vous faut pour vous lancer dans votre voyage vers des connaissances nouvelles. Ce cercle d'étude se déroulera sur [X][3] semaines avec une [ou deux][4] rencontres par semaine dans les locaux de l'organisme. Chaque rencontre sera de [X][3] heures. Vous aurez un test d'évaluation (un positionnement de fin) qui va vous permettre de constater l'acquisition et le développement de votre savoir. Vous apprécierez ce développement en comparant le *positionnement/évaluation de fin* avec le *positionnement/évaluation de début* que vous avez fait avant le démarrage de ce module. Nous vous fournissons dans le dossier que chacun a reçu, les indications des supports (outils pédagogiques) que vous pouvez utiliser pour votre apprentissage. »

4. Thème ou sujet de l'étude

Le thème ou le sujet de l'étude sera déterminé par l'organisme, organisateur des cercles d'étude. Il s'agira d'un même sujet qui fera l'objet de l'étude dans les trois cercles d'étude que l'organisme mettra en place. À titre d'exemple, voici quelques idées des thématiques :

2. Voir plus loin *6.2 Ressources matérielles*, p. 7

3. Remplacez par le nombre approprié.

4. Selon le cas.

- Un contenu à l'intérieur du programme prévu dans le parcours de formation des apprenants ; en FLE (la communication orale, par exemple), en Maths (les fractions, par exemple), TRE (techniques de recherche d'emploi) etc.
- Un sujet d'étude transversal, tel que la recherche documentaire, l'utilisation du centre de ressources, la négociation d'affaires etc.
- Un sujet d'étude ne faisant pas partie de l'offre habituelle de l'organisme. Pour le premier type de cercle d'étude (1), le facilitateur/la facilitatrice spécialisé(e) peut être un apprenant qui suit une formation dans la structure et qui possède des connaissances d'un métier artisanal, par exemple. La viticulture méditerranéenne, la langue mandarine, la cuisine scandinave, sont quelques exemples pour illustrer cette idée.

Les objectifs à l'intérieur du thème choisi doivent être laissés à la discrétion des membres de chaque cercle d'étude.

5. Facilitateur/facilitatrice

Un facilitateur/une facilitatrice sera proposé(e) par l'organisme pour les types de Cercles 1 et 2. Le groupe peut ne pas accepter la personne que vous proposez pour ce rôle. Si c'est le cas, proposez un autre facilitateur/facilitatrice, dans le respect du protocole pour le type de cercle concerné (type 1 ou type 2)[5].

Aucun(e) facilitateur/facilitatrice sera proposé(e) pour le cercle d'étude de type 3. Cela ne signifie pas que les membres de ce groupe ne s'organisent pas pour que l'un (ou plusieurs) d'entre eux remplissent ce rôle. Si le groupe vous demande l'intervention d'une personne de l'équipe au titre de facilitateur/facilitatrice, vous devez répondre que cela n'est pas possible.

6. Ressources

6.1 Ressources humaines

Si le groupe sollicite l'organisme pour une intervention ponctuelle de l'un de ses formateurs en vue d'exposer ses connaissances lors de l'une des sessions du groupe, vous ne

5. *cf.* tableau p. 2

devez pas répondre positivement. Prétextez l'indisponibilité des formateurs, par exemple. Vous pouvez éventuellement conseiller au groupe de s'adresser à d'autres personnes externes à l'organisme. Elles peuvent être des professionnelles qui ont une connaissance dans le domaine qui intéresse le groupe, ou des individus qui sont connus pour leur spécialisation dans le domaine, mais non pas des formateurs ou enseignants.

6.2 Ressources matérielles

Les ressources matérielles, outre l'environnement physique qui est décrit dans le point *7. Lieux*, est nommé kit – ensemble d'outils. Le *Kit cercle d'étude*, sous forme d'un dossier ou d'une boîte, est distribué à chaque participant. Il contient en général plusieurs documents et comportera :

- L'*Introduction aux cercles d'étude* (fournie par les chercheurs).
- Un document pour aider à la préparation d'un *programme de travail initial pour cercles d'étude* (fourni par les chercheurs).
- Un outil, support d'apprentissage, qui est soit indépendant (c'est-à-dire, un/des outil(s) comportant de contenus relatifs au sujet de l'étude), soit un guide d'apprentissage qui propose et indique l'emplacement d'autres ressources.

Le document *Introduction aux cercles d'étude*, qui est le même que celui qui a été inclus dans votre propre kit d'introduction aux cercles d'étude, est une adaptation d'une partie du *Manuel de ressources pour facilitateurs et apprenants des cercles d'apprentissage* produit sous les auspices du gouvernement australien. Cette adaptation a été réalisée pour les besoins de cette recherche et les droits d'utilisation ont été acquittés à cette fin. Aucun droit n'est cependant accordé à l'utilisation de ce support en dehors de cette recherche. Veuillez contacter Adult Learning Australia, inc. et Jonathan Kaplan pour les questions d'utilisations futures que vous pourriez vouloir faire de ce support.

Les autres outils du Kit, après avoir été élaborés par l'équipe pédagogique de l'organisme, seront transmis aux chercheurs pour vérifier la conformité avec les principes du cercle d'étude. Si nécessaire, et avec le conseil et le soutien des chercheurs, des ajustements et modifications seront apportés par l'organisme. Une validation du Kit par les chercheurs est requise avant le démarrage du premier cercle d'étude.

Les droits d'exploitation de tout outil inclus dans le Kit qui est produit ou est la propriété de l'organisme, doivent être déterminés par celui-ci conformément à la loi et aux règles de l'organisme. Les chercheurs, même s'ils ont participé à la production d'une com-

posante, renoncent à tous les droits excepté celui d'utiliser sans contre partie les outils dans le cadre de cette recherche et d'en faire état dans des publications relatant cette recherche.

7. Lieux

Le lieu mis à disposition pour les réunions du Cercle doit disposer d'un nombre de chaises suffisant pour que les participants puissent être tous assis en même temps ; soit en cercle où chacun pourra éventuellement disposer d'une surface pour écrire (tables pour une ou deux personnes), soit avoir au centre de la salle une grande table (carrée ou ronde) autour de laquelle tous les participants sont assis. La salle doit permettre au groupe de s'isoler pour mener ses activités de manière confidentielle et sans être dérangé. La salle peut être équipée d'un *paper board* et feutres ou/et d'un tableau blanc, mais ne doit pas être équipée de téléphone, fax, ordinateur ou vidéo projecteur. Aucune ressource (imprimés, livres, enregistrements sur cassettes ou CDs etc.) ne doit se trouver dans la salle en dehors du kit qui a été donné à chaque participant au démarrage du Cercle. Des ressources pédagogiques peuvent se trouver dans un centre de ressources hors de la salle.

La salle, sa disposition et son équipement devront être identiques pour les trois cercles d'étude que l'organisme met en place.

8. Durées et cadence

La durée de l'existence du Cercle sera déterminée par l'équipe pédagogique en accord avec les chercheurs. Cette durée ne pourra pas varier et se calculera en additionnant le temps hebdomadaire prévu pour l'activité de conversation du groupe. Les participants doivent être informés du temps qu'ils disposent pour ces conversations dans les locaux et du respect absolu : du nombre total des réunions, de la durée de chaque session et de la cadence (nombre de réunions par semaine).

Les durées de chaque réunion du groupe et la durée totale de l'existence du Cercle doivent être identiques pour les trois cercles que l'organisme mettra en place. De même, le nombre de réunions hebdomadaires doit être identique pour les trois Cercles (types 1, 2 et 3).

9. Pré-test et post-test

Le pré-test et le post-test sont des outils de recueil de traces permettant d'évaluer les modifications des connaissances chez les participants. Souvent il s'agit d'un même outil pour collecter ces informations. Les informations sont collectées auprès de chaque participant. Elles serviront dans le but de comparer un recueil effectué avant le démarrage du cercle d'étude, et un recueil effectué à l'issue de l'apprentissage. L'évaluation doit permettre aux chercheurs d'apprécier l'impact du modèle sur l'acquisition et le développement des connaissances des participants. On parle alors des performances des apprenants.

Cette évaluation peut aussi servir aux apprenants pour constater les transformations de leurs connaissances du sujet étudié. Si un formateur/une formatrice restitue à l'apprenant l'évaluation effectuée en s'aidant de ces outils, cela peut aider l'apprenant à avoir un autre regard sur l'expérience (à prendre du recul, à examiner et à apprécier le vécu dans le Cercle), ainsi que d'avoir une reconnaissance des acquis et savoirs développés dans le Cercle.

Cependant, pour rester conformes avec le modèle du cercle d'étude, on doit séparer les moments du pré-test et du post-test des activités du cercle d'étude. Pour cette raison, les tests doivent être administrés avant le démarrage du Cercle (pour le pré-test) et après la fin du Cercle (pour le post-test). Voici d'autres indications pour réduire le risque d'une perception des tests comme faisant partie du Cercle :

- Le passage des tests devra, si possible, se faire dans une salle différente que celle qui est utilisée pour le cercle d'étude.
- Il ne faut pas inclure les supports aux tests dans le Kit du cercle d'étude qui est remis aux participants.
- Les tests ne doivent pas être administrés par le facilitateur/la facilitatrice du Cercle. Ce dernier devra passer les tests avec les autres participants dans les mêmes conditions que ceux-ci.
- Les conditions de passage des tests doivent être identiques pour les trois Cercle que l'organisme met en place.

Les outils du pré-test et de post-test prendront une forme qui dépend du sujet de l'étude du Cercle. Il peut s'agir d'un questionnaire, comme il peut s'agir d'un entretien. Pour les besoins de cette recherche, nous préférerons le recours aux questionnaires, plutôt

qu'à une production écrite ou à une production matérielle autre. Voici quelques exemples : un questionnaire à choix multiples (QCM) peut révéler des connaissances des techniques (techniques de recherche documentaire, par exemple) ; une traduction écrite peut attester des connaissances d'une langue étrangère ; une œuvre produite peut parfois témoigner de la maîtrise des techniques d'un artisanat. Le QCM, en revanche, facilite la tâche de l'interprétation des résultats. Si un QCM est bien fait, Il présente moins de risque d'une interprétation erronée, car la subjectivité de l'évaluateur/évaluatrice a moins de chance à s'interposer[6]. Pour mettre au point le pré-test et le post-test, l'organisateur (l'organisme) passera ses outils au crible avec l'aide des chercheurs. Les adaptations éventuellement requises seront apportées par l'organisme jusqu'à l'obtention d'une validation par les chercheurs.

Lors de la conception de l'outil de pré-test et de post-test, il faut penser à couvrir l'ensemble des contenus qui pourraient être choisis par les participants des cercles, à l'intérieur du sujet de l'étude proposé par l'organisme. Chaque objectif qui pourrait être choisi par les membres du Cercle doit pouvoir donc être rapporté à une connaissance testée à l'aide de l'outil pré-test et post-test. Un code (en marge de l'outil) doit être inscrit en face de chaque question dans l'outil de test. Ces codes doivent correspondre aux contenus. Les codes et les titres des contenus qui y correspondent seront listés dans un document séparé qui sera transmis aux chercheurs avec l'outil de pré-test et post-test.

Les pré-tests et post-tests seront administrés par une personne de l'organisme organisateur des cercles d'étude. Les tests complétés par les apprenants seront communiqués aux chercheurs. Les recueils de pré-test et de post-test doivent inclure les informations suivantes en tête de chaque document:

6. Il y aussi des désavantages au QCM. Cependant, le choix de type de cette recherche fait que le QCM est considéré comme présentant plus d'avantages que d'inconvénients.

- Identification de l'apprenant (**prénom** et **nom**)
- Numéro du type de cercle d'étude (**SC1**, **SC2**, ou **SC3**)
- Indication pré-test (**D**) ou post-test (**F**)
- **Nom de l'organisme**, organisateur du cercle d'étude

10. Entretiens avec les participants

Les entretiens constituent la dernière phase de la recherche sur le terrain (qui se déroule au sein de l'organisme). Ces entretiens seront menés par l'un des chercheurs avec chacun des participants de chaque Cercle. Une fois que le Cercle est terminé, et à l'issue du post-test, il convient de prévoir une plage d'une heure avec chaque participant, et de fixer la date et l'heure pour l'entretien. Les entretiens auront lieu dans une pièce ou une salle de l'organisme. La salle devra permettre la confidentialité de l'échange entre l'interviewé et le questionneur. Les questions qui seront posées au participant se rapportent à la façon dont l'apprentissage s'est déroulé pour lui.

Voici les indications pour assurer la bonne marche de cette phase cruciale :

- Fixation du rendez-vous avec chaque participant par l'organisme, au plus tard à la fin du post-test.
- Trois rendez-vous devront être fixés par demi-journée durant un à deux jours consécutifs[7]. Si le nombre de personnes à interviewer est 12, cela correspond à deux jours d'entretiens. L'intervalle entre chaque rendez-vous doit-être d'une heure et 15 minutes. La durée de chaque entretien sera d'une heure précisément.
- Le ou les facilitateurs/facilitatrices seront interviewé(e)s au même titre que les autres participants. Prévoyez les rendez-vous pour ceux-ci.
- Communiquez le planning des rendez-vous dès que possible aux chercheurs.
- Prévoyez le même intervalle (en nombre de jours) entre la fin du Cercle et le début des entretiens pour les trois cercles d'étude de votre organisme. Si les entretiens du premier Cercle qui est mis en œuvre démarrent 3 jours après la fin du Cercle, prévoyez pareillement 3 jours d'intervalle avant le début des entretiens pour les deux Cercles suivants

7. Selon le nombre d'entretiens à mener pour les participants d'un Cercle qui vient de terminer.

que vous organisez.

- Les entretiens auront lieu dans une salle calme et qui garantit la confidentialité de l'échange.

11. Fiches et modalités de communication

Vous trouverez dans les pages suivantes, différentes fiches pour vous aider dans l'organisation de vos cercles d'étude et dans la recherche qui accompagne la mise en œuvre de ceux-ci. Le *Planigramme 2007-08* spécifie les activités, à qui elles sont attribuées, la durée lorsque celle-ci est chiffrable à l'avance et les mois durant lesquels les activités se déroulent. Le *Check-list Fiche d'anomalies*, vous permet de vous assurer de la réalisation des différentes tâches et de signaler toute déviation des indications telles qu'elles sont données dans ce protocole de recherche. Dans le cas où la moindre déviation des indications données se produirait, merci de la signaler sur cette fiche, à la ligne correspondante à la tâche dans laquelle cette déviation s'est produite. Le *Check-list Fiche d'anomalies* est à remettre aux chercheurs à l'issue du dernier entretien mené après la mise en œuvre d'un cercle d'étude. Enfin, une *Fiche participant* est jointe pour que vous puissiez la dupliquer au nombre des participants. Cette fiche est à remplir par chacun des candidats durant la phase de recrutement. Toutes les fiches doivent être transmises à J. Kaplan pour valider la composition du cercle d'étude en vue de satisfaire les exigences de la recherche.

Pour la communication des documents entre les chercheurs et les organismes, le courrier électronique (e-mail) sera à privilégier. Si vous devez scanner des documents, veillez à le faire avec une résolution de 150 points par pouce (DPI). Si vous préférez télécopier des documents, appelez d'abord votre interlocuteur pour qu'il vous fournisse le numéro à utiliser à cet effet. Pour toute clarification et pour la communication des documents adressez-les à JK, dont les coordonnées figurent ci-dessous :

Jonathan Kaplan
4 rue Maurice Denis
75012 Paris
Téléphone : 0143444156
Mobile : 0601915963
E-mail : kaplan@kaplan-consultants.org

Planigramme 2007-08

Activité	**Attribution**	**Durée**	**9**	**10**	**11**	**12**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Formation des équipes × 3	JK, Organismes	½ journ/org		■										
Campagne de recrutement SC2	Organismes			■	■	■								
Contrôle init. variables candidats SC2	JK					■								
Prod. ressources kits apprenants	Organismes		■	■	■	■								
Cercle d'étude SC2,3,1-tests	UPX	~10 heures				■								
Pré/post-test SC2,3,1-tests	UPX	1-2 heures				■								
Entretiens SC2,3,1-tests	UPX	2-6 jours				■								
Évaluation et ajustement outils recherche	JK			■	■	■								
Pré-test SC2 × 3	Organismes, Appr	1-2 hrs/sc					■							
Cercle d'étude SC2 × 3	Participants	~20 hrs/sc					■	■						
Post-test SC2 × 3	Organismes, Appr	1-2 hrs/sc						■						
Entretiens SC2 × 3	Chercheurs, Parti	2-6 jours/sc						■						
Campagne de recrutement SC3 et SC1	Organismes			■	■	■	■	■						
Contrôle init. variables candidats SC3 et 1	JK							■						
Pré-test SC3 × 3	Organismes, Appr	1-2 hrs/sc							■					
Cercle d'étude SC3 × 3	Participants	~20 hrs/sc							■	■				
Post-test SC3 × 3	Organismes, Appr	1-2 hrs/sc								■				
Entretiens SC3 × 3	Chercheurs, Parti	2-6 jours/sc								■				
Pré-test SC1 × 3	Organismes, Appr	1-2 hrs/sc									■			
Cercle d'étude SC1 × 3	Participants	~20 hrs/sc									■	■		
Post-test SC1 × 3	Organismes, Appr	1-2 hrs/sc										■		
Entretiens SC1 × 3	Chercheurs, Parti	2-6 jours/sc										■		
Dépouillement et analyses des résultats	JK												■	■

Check-list – Fiche d'anomalies

√	Tâche réalisé	Validation requise	reçue	√	Anomalie	Date anomalie
	Fiches participants transmises					
	Outil pré-test/post-test élaboré					
	Kit cercle d'étude élaboré					
	Pré-test SC2 passé par les parti.					
	Recueils pré-test SC2 transmis					
	Cercle d'étude SC2 réalisé					
	RdV pour entretiens SC2 transmis					
	Post-test SC2 passé par les parti.					
	Recueils post-test SC2 transmis					
	Pré-test SC3 passé par les parti.					
	Recueils pré-test SC3 transmis					
	Cercle d'étude SC3 réalisé					
	RdV pour entretiens SC3 transmis					
	Post-test SC3 passé par les parti.					
	Recueils post-test SC3 transmis					
	Pré-test SC1 passé par les parti.					
	Recueils pré-test SC1 transmis					
	Cercle d'étude SC1 réalisé					
	RdV pour entretiens SC1 transmis					
	Post-test SC1 passé par les parti.					
	Recueils post-test SC1 transmis					

Cachet Organisme :

Fiche participant au cercle d'étude

Prénom :

Nom :

Sexe d'état civil : Femme ☐ Homme ☐

Âge :

Langues principales que vous utilisez pour parler avec vos parents (dans un ordre d'importance décroissant – la langue la plus parlée en premier) **:**

Dernière année suivie d'éducation initiale (primaire, collège, lycée ou université) **:**

Formation continue (listez les formations que vous avez suivies) **:**

Expérience professionnelle (notez les métiers que vous avez appris) **:**

Expériences autres (passe-temps, …) **:**

Pourquoi avez-vous choisi de participer à la formation proposée ?

Cachet Organisme :

Annexe 3 : Modèle de notice sur l'organisation d'un cercle d'étude

L'APP organise un

Cercle d'Étude sur [THÈME]

Le cercle d'étude se réunira deux fois par semaine du [DATE1] à [DATE2]. Si le sujet vous intéresse et que vous souhaitez y participer, inscrivez votre nom sur la liste ci-dessous (ensuite, adressez-vous au secrétariat) :

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

9 _____

10 _____

11 _____

12 _____

Annexe 4 : Rapport de progrès de la recherche n°3

Research Progress Report 3: 2008.04.20

Questions Concerning my Research

- I would very much like to run a new series of three SCs with students at the university. It seems easier to maintain control over the variables in the experiment. Would it be appropriate to run a new series of three SCs (on the topic of dissertation writing, again, perhaps?) during the first semester of the next academic year. If I can go ahead with this, I think it will be a good idea to have Bernard and Maxime, again as facilitator and teacher respectively. (See explanations for my hope to implement a new set at the university throughout the following report.)

Achieved steps and planned activities

The empirical research began in Nov. 2007 with a first series of study circles. These study circles were intended as a test ground for the research set up, protocol and tools. The department of Educational Sciences provided for this aptly. A shortened three session study circle was organised for each of the three modalities of the independent variable. The study circles took place in parallel, which is a deviation from the protocol, but considered acceptable for testing purposes.

Interviews were conducted with all participants, including study circle facilitators. The theme for the SCs was dissertation writing for first year graduate students.

After the initial test, some minor modifications were made to materials and to research interview questions. A new research tool – Performance Measurement – was devised to gain insight on knowledge acquired and developed by the learners, plus satisfaction with the SC learning model. Two sets of SCs have been initiated since; one at the APP in Lodève, the other at APP des Blagis in Fontenay-sous-Bois and Bagneux.

Study circles in Lodève appear to be problematic for several reasons. The second study circle (SC3) did not fully function. Only three meetings took place out of the seven initially programmed. Several factors can explain the failure of SC3. Participants were for the most part illiterate and not native French speakers. One of the participants was educated in a specialised educational environment because of some sort of mental deficiency.

These characteristics of the participants have no doubt hindered understanding of the material handed in the Kits, all written in French. The SC theme was French Vocabulary. The language barrier has also posed a serious problem for understanding, and perhaps more so, for answering the questions presented during the research interviews I conducted with all participants, plus answering the questions in the Performance Measurement question sheet.

Another factor that may have contributed to the premature ending of SC3, was that participants in the first SC spoke enthusiastically about their experience to other learners in the Open Learning Centre (APP). SC participants in SC3 found that they were not given the same support for their learning. They were left to learn without an instructor to facilitate their SC, whereas the first group was facilitated by an educational staff member. This points to biasing introduced in the first SC.

Biasing in the first study circle (SC2) is related to the order of SC types. SCs were supposed to be organised in the order 2-3-1. In disaccord with the protocol, the first SC was facilitated by a trainer (instructor) and therefore presents the characteristics of a SC type 1. This type of SC was supposed to be organised last in the series, not first. This might have contributed to a feeling of frustration that had added its weight to the other hindering factors mentioned, regarding language barriers. It should also be noted that language barriers were higher in the second group than was the case for the first. Other variables (cultural, formal education) may have not sufficiently been controlled for the groups to be comparable. A control breach was opened by late transmission of Participant Forms (Fiches participants) that are supposed to be sent to the researcher in advance. These forms are intended precisely to gain higher control over variables that can throw the research off track. Unfortunately, the forms were sent to me after the study circle had begun. Indications as to the procedure to be followed to reduce this risk were given in the protocol, but they were not fully followed, in both sites.

APP des Blagis ran SC2. Interviews were conducted by me and learners answered the question sheet for performance measurement. SC3 was on the way when I interviewed SC2 participants. SCs in Blagis seem to be working well. Learner enthusiasm appears high there too. SC theme is Drug-Addiction (toxicomanie). Poor observance of the protocol was also noted in Blagis in two aspects. The first applies to the Kit distributed to learners. The Kit was not devised as described in the protocol. This should not introduce biasing to the set of the three SCs in Blagis as I indicated that each study circle should receive strictly the same documents in the same manner for each of the SCs. Skewing of res-

These characteristics of the participants have no doubt hindered understanding of the material handed in the Kits, all written in French. The SC theme was French Vocabulary. The language barrier has also posed a serious problem for understanding, and perhaps more so, for answering the questions presented during the research interviews I conducted with all participants, plus answering the questions in the Performance Measurement question sheet.

Another factor that may have contributed to the premature ending of SC3, was that participants in the first SC spoke enthusiastically about their experience to other learners in the Open Learning Centre (APP). SC participants in SC3 found that they were not given the same support for their learning. They were left to learn without an instructor to facilitate their SC, whereas the first group was facilitated by an educational staff member. This points to biasing introduced in the first SC.

Biasing in the first study circle (SC2) is related to the order of SC types. SCs were supposed to be organised in the order 2-3-1. In disaccord with the protocol, the first SC was facilitated by a trainer (instructor) and therefore presents the characteristics of a SC type 1. This type of SC was supposed to be organised last in the series, not first. This might have contributed to a feeling of frustration that had added its weight to the other hindering factors mentioned, regarding language barriers. It should also be noted that language barriers were higher in the second group than was the case for the first. Other variables (cultural, formal education) may have not sufficiently been controlled for the groups to be comparable. A control breach was opened by late transmission of Participant Forms (Fiches participants) that are supposed to be sent to the researcher in advance. These forms are intended precisely to gain higher control over variables that can throw the research off track. Unfortunately, the forms were sent to me after the study circle had begun. Indications as to the procedure to be followed to reduce this risk were given in the protocol, but they were not fully followed, in both sites.

APP des Blagis ran SC2. Interviews were conducted by me and learners answered the question sheet for performance measurement. SC3 was on the way when I interviewed SC2 participants. SCs in Blagis seem to be working well. Learner enthusiasm appears high there too. SC theme is Drug-Addiction (toxicomanie). Poor observance of the protocol was also noted in Blagis in two aspects. The first applies to the Kit distributed to learners. The Kit was not devised as described in the protocol. This should not introduce biasing to the set of the three SCs in Blagis as I indicated that each study circle should receive strictly the same documents in the same manner for each of the SCs. Skewing of res-

ults will not affect comparison between the three APP Blagis SCs, but will change the profiles of SCs when comparing them to SCs of the same types, organised on other sites. Changes will be noted between sets regardless of the modification in Kit contents. Nevertheless, narrower distinction of causes of differences in learner self-direcion between similar types of SCs, will not be made easier when considering affects of other variables we are trying to control in the research we are conducting. The second aspect where poor observance of the protocol could lead to a weakening of evidence is once again the impediment to control SC3 (and SC1) composition, due to late communication of Participant Forms to the researcher. This has been an obstacle in trying to form similarly heterogeneous groups for the 3 circles in the set of three organised in Blagis.

Both Open Learning Centres claim that they do not have sufficient volume of potential SC participants to be able to send me a list of interested learners ahead of SC group formation. This is why, they claim, they did not send me Participant Forms ahead of SC3 launch. They also mentioned the high degree of variation in learner numbers and flow in and out of their centres, to explain their difficulties in *recruiting* participants earlier. Variations in numbers, enrolment and departure of learners, are all inherent to the flexible design of open learning as implemented in these centres. Ideally the APPs were to send me a list of interested learners in their centres, for both SC3 and SC1 before SC3 launch. My intention is to try and distribute participants in a way as to form similar circles (comparable in their heterogeneity) to the first one launched (SC2) in each APP. It seems that controlling group characteristics in this manner has failed. This is probably not that surprising, considering the nature of our research. Naturalistic implementation was chosen in order for the study circles to conform as best as possible with study circle principals, but it has its limits.

Data on study circles organised, and quantitative data collected during interviews, are entered into databases that were built specially for our research. Recordings of all interviews are burned onto CDs. Data collected for Performance Measurement on question sheets has not yet been entered into a database. A database will be designed and used for the purpose of managing performance related data.

Correlation tests, using Spearman's rho, have been run on the first test set of study circles (UPX). They were run in order to verify non correlation between data collected as indicators for different strands of learner self-regulation. Results of these preliminary tests show there is no overlapping (interference) between indicators revealed by means of questions in CLSD (v1.2 of the structured interview) pertaining to the various self-regulation

strategies learners use. Plotting (one dimensional scatter plots) for the first set was also done. Other tests will be used on data pertaining to data collected on individual vs. collective concepts of self. Finally multivariate analysis of variance will be conducted on data to compare learner self-regulation between study circle types across sets. Data analysis is being done with R.

R Development Core Team (2008). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0, URL http://www.r-project.org.

EVERITT B. *An R and S-PLUS companion to multivariate analysis*. London : Springer, 2005. Springer texts in statistics, xiii, 221 p. ISBN 1852338822.

Annexe 5 : Questionnaire Participant

Questionnaire Participant

Indications : Ce questionnaire est personnel. Il n'y a pas de limite de temps pour répondre aux questions. Si la place manque, tu peux écrire de l'autre côté de la feuille et ajouter d'autres feuilles si nécessaire. Il est important d'essayer de ne rien oublier.

1 Écris tous les contenus que tu as appris, en rapport avec le thème du Cercle d'Étude auquel tu as participé :

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2 S'il y a d'autres choses que tu as apprises (en dehors des contenus relatifs au thème du Cercle d'Étude auquel tu as participé), note les :

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3 Le but que tu t'es donné pour ta participation au Cercle d'Étude, a été atteint ?

- ☐ ▭ Pas du tout
- ☐ ▬ Partiellement
- ☐ ▬ Pour la plupart
- ☐ ■ Complètement

— Merci —

Annexe 6 : Fiches d'options de réponse aux questions fermées de l'entretien structuré

Fiche A

0 = Non 1 = Oui, j'ai réfléchi 2 = Oui, je l'ai dit aux autres 3 = Oui, je l'ai noté (écrit) 4 = Oui, je l'ai dit aux autres et je l'ai noté N = Je ne m'en souviens pas
I = Seul/e (Individuellement) C = Avec les autres (collectivement)

Fiche B

0 = Jamais

1 = Rarement

2 = Quelquefois

3 = Fréquemment

N = Je ne m'en souviens pas

Annexe 7 : Tests de non-corrélation inter-indicateurs de régulation (Spearman)

Série I

```
> ## Indicators 20, 30
> z <- read.table("/SCUPXtest_ex-
port2030.tab", na.strings = "N")
>
> z
   V1 V2 V3 V4 V5 V6 V7
1   1  2  0  0  0  0  2
2   2  1  4  4  0  1  4
3   2  4  2  4  0  2  0
4   1  0  4  2  0 NA  1
5   1  2  4  0  0  1  3
6   4  4  4  1  1  1  3
7   0  4  4  0  0  2  4
8   2  2 NA  1 NA  0 NA
9   4  2  4  3  0  1  3
10  0  1  2  0  3  1  2
11  2  1  1  3 NA  1  3
12  1  3  2  2  1  1  1
13  1  1  0  1  0  2  3
14  2  2  4  1  0  2  0
15  4  4  4  0  0  2  4
>
> ## Extracting columns for Spear-
man's test.
> c1 <- z[1:15,1]
> c2 <- z[1:15,2]
> c3 <- z[1:15,3]
> c4 <- z[1:15,4]
> c5 <- z[1:15,5]
> c6 <- z[1:15,6]
> c7 <- z[1:15,7]
>
> ## Running Spearman's test on all
column combinations
> cor.test(c1, c2, method =
"spearm", exact = FALSE)

        Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c2
S = 391.1864, p-value = 0.2749
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.3014528

> cor.test(c1, c3, method =
"spearm", exact = FALSE)

        Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c3
S = 302.3939, p-value = 0.2411
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.3353981

> cor.test(c1, c4, method =
"spearm", exact = FALSE)

        Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c4
S = 326.7408, p-value = 0.1225
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.4165343

> cor.test(c1, c5, method =
"spearm", exact = FALSE)

        Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c5
S = 429.7203, p-value = 0.555
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
-0.1805502

> cor.test(c1, c6, method =
"spearm", exact = FALSE)

        Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c6
S = 446.4355, p-value = 0.949
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
0.01882308
```

```
> cor.test(c1, c7, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c7
S = 383.6348, p-value = 0.5923
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.1568466

> cor.test(c2, c3, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c2 and c3
S = 347.1331, p-value = 0.4145
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
    rho
0.23707

> cor.test(c2, c4, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c2 and c4
S = 681.4163, p-value = 0.4376
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
-0.2168148

> cor.test(c2, c5, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c2 and c5
S = 338.7476, p-value = 0.8218
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.0693746

> cor.test(c2, c6, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c2 and c6
S = 313.6986, p-value = 0.2799
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.3105526

> cor.test(c2, c7, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c2 and c7
S = 406.9927, p-value = 0.7196
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.1055106

> cor.test(c3, c4, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c3 and c4
S = 464.7716, p-value = 0.942
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
        rho
-0.02147615

> cor.test(c3, c5, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c3 and c5
S = 443.5559, p-value = 0.4731
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
```

```
-0.2185603

> cor.test(c3, c6, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c3 and c6
S = 287.6031, p-value = 0.4913
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.2098815

> cor.test(c3, c7, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c3 and c7
S = 318.7717, p-value = 0.2984
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.2994028

> cor.test(c4, c5, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c4 and c5
S = 406.2116, p-value = 0.706
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
-0.1159659

> cor.test(c4, c6, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c4 and c6
S = 449.8796, p-value = 0.9695
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
0.01125373

> cor.test(c4, c7, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c4 and c7
S = 548.0199, p-value = 0.4833
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
-0.2044393

> cor.test(c5, c6, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c5 and c6
S = 391.4753, p-value = 0.2381
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
-0.3687946

> cor.test(c6, c7, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c6 and c7
S = 340.6667, p-value = 0.8352
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
0.06410256

>
> ## Indicators 40, 50
> z <- read.table("/SCUPXtest_ex-
port4050.tab", na.strings = "N")
>
> z
   V1 V2 V3 V4 V5
1   1  2  1  0  0
2   0  0  3  1  0
3   1  0  2  0  2
```

```
4   2  1  2  0  1
5   1  0  2  2  2
6   2  0  3  1  2
7   3  2  3  2  2
8   0 NA  3  1  3
9   2  0  3 NA  3
10  3  2  3  1  3
11  2  2  3  2  3
12  2  2  3  2  2
13  3  1  1  2  1
14  2  0  2  1  1
15  3  0  2  1  1
>
> ## Extracting columns for Spear-
man's test.
> c1 <- z[1:15,1]
> c2 <- z[1:15,2]
> c3 <- z[1:15,3]
> c4 <- z[1:15,4]
> c5 <- z[1:15,5]
>
> ## Running Spearman's test on all
column combinations
> cor.test(c1, c2, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c2
S = 300.5265, p-value = 0.235
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.3395023

> cor.test(c1, c3, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c3
S = 572.2064, p-value = 0.9385
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
        rho
-0.02179709

> cor.test(c1, c4, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c4
S = 297.6893, p-value = 0.2260
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.3457378

> cor.test(c1, c5, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c5
S = 506.1204, p-value = 0.733
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.0962136

> cor.test(c2, c3, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c2 and c3
S = 393.0093, p-value = 0.6423
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.1362434

> cor.test(c2, c4, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c2 and c4
S = 268.9253, p-value = 0.3887
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.2611942

> cor.test(c2, c5, method =
"spearm", exact = FALSE)
```

```
        Spearman's rank correlation
rho

data:  c2 and c5
S = 370.4969, p-value = 0.525
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.1857211

> cor.test(c3, c4, method =
"spearm", exact = FALSE)

        Spearman's rank correlation
rho

data:  c3 and c4
S = 312.7005, p-value = 0.2763
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.3127461

> cor.test(c3, c5, method =
"spearm", exact = FALSE)

        Spearman's rank correlation
rho

data:  c3 and c5
S = 202.1836, p-value = 0.01034
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.6389579

> cor.test(c4, c5, method =
"spearm", exact = FALSE)

        Spearman's rank correlation
rho

data:  c4 and c5
S = 293.7844, p-value = 0.2139
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.3543200
```

Série III

```
> ## Indicators 20, 30
> z <- read.table("/SCAPPB_ex-
port2030.tab", na.strings = "N")
>
> z
   V1 V2 V3 V4 V5 V6 V7
1   1  1  4  0  1  0  3
2   1  3  4  3  1 NA  0
3   1  3  2  1  1 NA  3
4   1  3  0 NA  1  3  2
5   2  0  1  0  3  0  4
6   4  4  4  0  1  1  4
7   0  0  2  0  0  1  4
8   3  2  0  0  0  1  4
9   1  1  2  0  3  0  3
10  3  4  1  1  1  1  3
11  1  3  1  1  4 NA  3
12  3  2  4  0  0  0  3
13  2  0  1  0  0  1  0
14  1  2  2  1  1  2  2
15  1  3  0  0  1  2  4
16  3  2  4  3  1  4  3
17  1  4  0  0  1 NA  2
18  1  3  2  0  0  2  3
>
> ## Defining variable Subject Number
(sn)
> sn <- 18
>
> ## Extracting columns for Spear-
man's test.
> c1 <- z[1:sn,1]
> c2 <- z[1:sn,2]
> c3 <- z[1:sn,3]
> c4 <- z[1:sn,4]
> c5 <- z[1:sn,5]
> c6 <- z[1:sn,6]
> c7 <- z[1:sn,7]
>
> ## Running Spearman's test on all
column combinations
> cor.test(c1, c2, method =
"spearm", exact = FALSE)

        Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c2
S = 852.9683, p-value = 0.636
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
```

```
sample estimates:
      rho
0.1197438

> cor.test(c1, c3, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c3
S = 837.7489, p-value = 0.592
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.1354501

> cor.test(c1, c4, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c4
S = 816, p-value = 1
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
rho
  0

> cor.test(c1, c5, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c5
S = 1088.898, p-value = 0.6247
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
-0.1237335

> cor.test(c1, c6, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c6
S = 502.1495, p-value = 0.7244
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
-0.1036253

> cor.test(c1, c7, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c7
S = 761.3121, p-value = 0.3931
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.2143322

> cor.test(c2, c3, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c2 and c3
S = 1117.751, p-value = 0.5431
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
-0.1535096

> cor.test(c2, c4, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c2 and c4
S = 569.0939, p-value = 0.2378
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.3025810

> cor.test(c2, c5, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c2 and c5
```

```
S = 814.451, p-value = 0.5273
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.1594933

> cor.test(c2, c6, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c2 and c6
S = 240.7599, p-value = 0.08925
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.4708574

> cor.test(c2, c7, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c2 and c7
S = 1084.790, p-value = 0.6367
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
-0.119494

> cor.test(c3, c4, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c3 and c4
S = 599.6744, p-value = 0.3038
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.2651050

> cor.test(c3, c5, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c3 and c5
S = 1032.746, p-value = 0.7954
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
-0.0657855

> cor.test(c3, c6, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c3 and c6
S = 562.8506, p-value = 0.4145
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
-0.2370342

> cor.test(c3, c7, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c3 and c7
S = 1007.906, p-value = 0.8743
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
        rho
-0.04015108

> cor.test(c4, c5, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c4 and c5
S = 547.1991, p-value = 0.1967
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.3294128

> cor.test(c4, c6, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho
```

```
data:  c4 and c6
S = 167.4872, p-value = 0.05686
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.5398704

> cor.test(c4, c7, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c4 and c7
S = 1161.657, p-value = 0.0902
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
-0.4235996

> cor.test(c5, c6, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c5 and c6
S = 516.5911, p-value = 0.6445
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
-0.1353651

> cor.test(c6, c7, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c6 and c7
S = 565.4605, p-value = 0.403
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
-0.2427703

>
> ## Indicators 40, 50
> z <- read.table("/SCAPPB_ex-
port4050.tab", na.strings = "N")
>
> z
   V1 V2 V3 V4 V5
1   2  0  2  1  3
2   3  1  3  1  2
3   2  2  2  2  3
4   0  0  2  0  2
5   2  1  3  2  3
6   3  2  3  0  0
7   3  0  3  3  2
8   1  1  3  0  2
9   1  1  3  0  2
10  3  2  3  1  0
11  2  1  1  0  3
12  3  0  2  1  2
13  2  0  0  2  1
14  2  0  2  2  2
15  2  1  2  1  1
16  3  2  3  1  2
17  2  1  3  0  0
18  3  2  3  0  0
>
> ## Extracting columns for Spear-
man's test.
> c1 <- z[1:sn,1]
> c2 <- z[1:sn,2]
> c3 <- z[1:sn,3]
> c4 <- z[1:sn,4]
> c5 <- z[1:sn,5]
>
> ## Running Spearman's test on all
column combinations
> cor.test(c1, c2, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c2
S = 640.7754, p-value = 0.1691
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.3387250

> cor.test(c1, c3, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c3
S = 638.6956, p-value = 0.1663
```

```
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.3408714

> cor.test(c1, c4, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c4
S = 735.8266, p-value = 0.3361
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.2406330

> cor.test(c1, c5, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c5
S = 1298.947, p-value = 0.1668
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
-0.3405026

> cor.test(c2, c3, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c2 and c3
S = 479.3, p-value = 0.03240
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.5053664

> cor.test(c2, c4, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c2 and c4
S = 1257.572, p-value = 0.2300
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
-0.2978034

> cor.test(c2, c5, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c2 and c5
S = 1246.984, p-value = 0.2484
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
-0.2868775

> cor.test(c3, c4, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c3 and c4
S = 1177.151, p-value = 0.392
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
-0.2148098

> cor.test(c3, c5, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c3 and c5
S = 1288.784, p-value = 0.1811
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
-0.3300139

> cor.test(c4, c5, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho
```

```
data:  c4 and c5
S = 669.1239, p-value = 0.2114
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.3094696
```

Série IV

```
> ## Indicators 20, 30
> z <- read.table("/SCUPX_ex-
port2030.tab", na.strings = "N")
>
> z
   V1 V2 V3 V4 V5 V6 V7
1   2  1  2  0  0  0  3
2   3  4  4  0  1  0  3
3   1  2  0  0  1  0  3
4   4 NA  0  1  2  2  3
5   0  1  2  1  1  1  0
6   1  1  1  0  1  0  3
7   4  4  4 NA NA NA  4
8   4  1  4  1  2  3  1
9   1  1  3  4  2  0  3
10  0  2  0  0  0  0  3
>
> ## Defining variable Subject Number
(sn)
> sn <- 10
>
> ## Extracting columns for Spear-
man's test.
> c1 <- z[1:sn,1]
> c2 <- z[1:sn,2]
> c3 <- z[1:sn,3]
> c4 <- z[1:sn,4]
> c5 <- z[1:sn,5]
> c6 <- z[1:sn,6]
> c7 <- z[1:sn,7]
>
> ## Running Spearman's test on all
column combinations
> cor.test(c1, c2, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c2
S = 87.0759, p-value = 0.4749
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.2743674

> cor.test(c1, c3, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c3
S = 87.2596, p-value = 0.1693
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.4711538

> cor.test(c1, c4, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c4
S = 101.6467, p-value = 0.6944
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.1529438

> cor.test(c1, c5, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c5
S = 57.4814, p-value = 0.1504
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.5209881

> cor.test(c1, c6, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c6
S = 64.5335, p-value = 0.2103
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
```

```
sample estimates:
      rho
0.4622208

> cor.test(c1, c7, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c7
S = 114.3863, p-value = 0.3886
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.3067499

> cor.test(c2, c3, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c2 and c3
S = 100.6997, p-value = 0.6793
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.1608361

> cor.test(c2, c4, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c2 and c4
S = 132, p-value = 0.1390
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
-0.5714286

> cor.test(c2, c5, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c2 and c5
S = 110.1916, p-value = 0.4522
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
-0.3118048

> cor.test(c2, c6, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c2 and c6
S = 120.2846, p-value = 0.2852
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
-0.4319594

> cor.test(c2, c7, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c2 and c7
S = 45.714, p-value = 0.07547
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.6190503

> cor.test(c3, c4, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c3 and c4
S = 83.2935, p-value = 0.4234
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.3058876

> cor.test(c3, c5, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c3 and c5
```

```
S = 84.3534, p-value = 0.4376
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.2970546

> cor.test(c3, c6, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c3 and c6
S = 101.7143, p-value = 0.6955
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.1523805

> cor.test(c3, c7, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c3 and c7
S = 165, p-value = 1
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
rho
  0

> cor.test(c4, c5, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c4 and c5
S = 24.3817, p-value = 0.01014
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
     rho
0.796819

> cor.test(c4, c6, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c4 and c6
S = 48.2652, p-value = 0.0891
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
    rho
0.59779

> cor.test(c4, c7, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c4 and c7
S = 175.1135, p-value = 0.2136
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
-0.4592793

> cor.test(c5, c6, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c5 and c6
S = 48.2329, p-value = 0.08892
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.5980594

> cor.test(c6, c7, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c6 and c7
S = 204.6029, p-value = 0.0339
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
-0.705024

>
> ## Indicators 40, 50
> z <- read.table("/SCUPX_ex-
port4050.tab", na.strings = "N")
>
```

```
> z
   V1 V2 V3 V4 V5
1   3  0  3  0  1
2   3  0  3  2  3
3   3  0  3  3  3
4   0  3  3  1  0
5   3  3  3  3  3
6   0  3  3  3  1
7   0  3  2  2  2
8   2  1  2  2  2
9   2  0  3  1  3
10  1 NA  2  0  1
>
> ## Extracting columns for Spear-
man's test.
> c1 <- z[1:sn,1]
> c2 <- z[1:sn,2]
> c3 <- z[1:sn,3]
> c4 <- z[1:sn,4]
> c5 <- z[1:sn,5]
>
> ## Running Spearman's test on all
column combinations
> cor.test(c1, c2, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c2
S = 199.0479, p-value = 0.05367
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
-0.6587325

> cor.test(c1, c3, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c3
S = 99.2624, p-value = 0.2541
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.3984095

> cor.test(c1, c4, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c4
S = 144.4399, p-value = 0.7316
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.1246069

> cor.test(c1, c5, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c1 and c5
S = 59.95, p-value = 0.04777
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.6366667

> cor.test(c2, c3, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c2 and c3
S = 154.0168, p-value = 0.4598
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
       rho
-0.2834734

> cor.test(c2, c4, method =
"spearm", exact = FALSE)

       Spearman's rank correlation
rho

data:  c2 and c4
S = 80.1354, p-value = 0.3824
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.3322053

> cor.test(c2, c5, method =
"spearm", exact = FALSE)
```

```
        Spearman's rank correlation
rho

data:  c2 and c5
S = 174.8483, p-value = 0.2161
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
-0.457069

> cor.test(c3, c4, method =
"spearm", exact = FALSE)

        Spearman's rank correlation
rho

data:  c3 and c4
S = 126.1988, p-value = 0.5131
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.2351585

> cor.test(c3, c5, method =
"spearm", exact = FALSE)

        Spearman's rank correlation
rho

data:  c3 and c5
S = 132.1312, p-value = 0.5811
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
      rho
0.1992048

> cor.test(c4, c5, method =
"spearm", exact = FALSE)

        Spearman's rank correlation
rho

data:  c4 and c5
S = 85.4647, p-value = 0.1583
alternative hypothesis: true rho is
not equal to 0
sample estimates:
     rho
0.482032
```

Annexe 8 : Tests d'accord entre chercheurs sur les connaissances développées (Kappa de Cohen)

```
> SC1APPB
    X Chercheur.1 Chercheur.2
1 D/P          19          23
2   C           3           3
3   M           9           2
4   A           0           3
> kappa2(SC1APPB[2:3], weight =
"squared")
 Cohen's Kappa for 2 Raters
(Weights: squared)

 Subjects = 4
   Raters = 2
    Kappa = 0.625

        z = 1.88
  p-value = 0.0603
> SC2APPB
    X Chercheur.1 Chercheur.2
1 D/P          46          50
2   C           8           9
3   M          12           7
4   A           1           1
> kappa2(SC2APPB[2:3], weight =
"squared")
 Cohen's Kappa for 2 Raters
(Weights: squared)

 Subjects = 4
   Raters = 2
    Kappa = 0.370

        z = 1.67
  p-value = 0.0951
> SC3APPB
    X Chercheur.1 Chercheur.2
1 D/P          25          26
2   C          10          11
3   M           6           2
4   A           1           3
> kappa2(SC3APPB[2:3], weight =
"squared")
 Cohen's Kappa for 2 Raters
(Weights: squared)

 Subjects = 4
   Raters = 2
    Kappa = 0.108

        z = 1.6
  p-value = 0.110
> SC1UPX
    X Chercheur.1 Chercheur.2
1 D/P          12          12
2   C           0           2
3   M           6           3
4   A           4           5
> kappa2(SC1UPX[2:3], weight =
"squared")
 Cohen's Kappa for 2 Raters
(Weights: squared)

 Subjects = 4
   Raters = 2
    Kappa = -0.087

        z = -0.8
  p-value = 0.424
> SC2UPX
    X Chercheur.1 Chercheur.2
1 D/P          10           8
2   C          12          12
3   M           3           2
4   A           0           3
> kappa2(SC2UPX[2:3], weight =
"squared")
 Cohen's Kappa for 2 Raters
(Weights: squared)

 Subjects = 4
   Raters = 2
    Kappa = 0.269

        z = 1.06
  p-value = 0.29
> SC3UPX
    X Chercheur.1 Chercheur.2
1 D/P           4           9
2   C           3           3
3   M          14           8
4   A           0           1
> kappa2(SC3UPX[2:3], weight =
"squared")
 Cohen's Kappa for 2 Raters
(Weights: squared)

 Subjects = 4
   Raters = 2
    Kappa = 0.182

        z = 0.956
  p-value = 0.339
```

ABRÉVIATIONS

a- SDL *Self-Directed Learning* (en)

b- TIC Technologies de l'Information et de la Communication

c- OIT *Organismic Integration Theory* (en)

d- PRS Personne Référente au Savoir

e- PLOC *Perceived Locus of Causality* (en)

f- ABF *Arbetarnas bildningsförbund* (sv) Association éducative des travailleurs

g- NIF *National Issues Forums* (en)

h- DPA *Domestic Policy Association* (en)

i- SCRC *Study Circles Resource Center* (en)

j- SDT *Self-Determination Theory* (en)

k- SRL *Self-Regulated Learning* (en)

l- SRLIS *Self-Regulated Learning Interview Schedule* (en)

m- APP Atelier de Pédagogie Personnalisée

n- UPX Université Paris Ouest – Nanterre La Défense

o- VI Variable Indépendante