

## **Formation d'adultes et dispositifs hybrides : comment « faire confiance à distance » ?**

Jérôme ENEAU  
Université Rennes 2

### ***Résumé***

Les études sur la formation des adultes ont montré depuis de nombreuses années que l'autonomie des acteurs se construit dans les échanges et le développement de cette autonomie a notamment été étudié dans les travaux portant sur les dimensions « sociales » (et donc paradoxales) de l'autoformation. Parmi ces dimensions, la confiance est resté toutefois l'un des aspects les moins investigués. Pourtant, au regard de l'évolution des dispositifs de formation d'adultes, de leur « hybridation » (mise à distance totale ou partielle, alternance, modularisation, etc.), du travail fréquent dans des groupes « distantiels » et du développement des « scénarios collaboratifs d'apprentissage », de nouvelles questions se posent. Ainsi, celle « d'apprendre à travailler ensemble sans se connaître », si elle devient un défi majeur pour des apprenants sommés de se fier à des inconnus, en particulier lorsqu'ils travaillent dans des dispositifs de formation à distance, pose aussi de nouveaux problèmes aux responsables pédagogiques, pour apprendre à « gérer la confiance à distance ».

Après un retour théorique sur les déterminants de la confiance et leurs implications pour le champ de la formation d'adultes, ce chapitre présentera les résultats de travaux empiriques menés au sein d'un Campus Numérique, où l'apprentissage collaboratif a permis d'examiner trois niveaux de confiance (institutionnelle, personnelle et interpersonnelle) et sa double structure (liée à la fois aux dispositifs et aux personnes). Sur le plan méthodologique, la confiance est observable sous trois aspects au moins : dans la structuration de la confiance institutionnelle ; dans la construction de la confiance lors des échanges ; dans les outils de gestion et de pilotage de la confiance. C'est sur ce dernier point en particulier que ce chapitre interrogera, pour finir, les implications d'une prise en compte de la gestion de la confiance, dans ces dispositifs.

### ***Les dimensions sociales de l'autonomie en formation d'adultes***

Les recherches sur la formation des adultes, depuis près d'un siècle, ont largement montré le rôle crucial de certains facteurs distinguant la formation des adultes de celle des enfants (ou dans des termes plus familiers aux nord-américains, l'andragogie de la pédagogie) : autonomie, motivation, expérience, autoévaluation ou encore image de soi offrent autant d'entrées à l'étude de ces particularités de l'apprentissage de l'adulte, le distinguant de celui de l'enfant.

Parmi ces spécificités, le concept d'autonomie a été particulièrement développé dans les travaux de langue anglaise autour des recherches sur l'apprentissage autonome et l'apprentissage autodirigé (*self-directed learning*) que rejoignent, sans les confondre, les travaux francophones portant sur l'autoformation et l'autodidaxie. Ces recherches ont ainsi contribué à développer un vaste courant d'investigations théoriques et empiriques, à partir des années 1970, qui pour des raisons de place ne seront pas développées mais qui, pour le reste du texte, seront regroupées sous le vocable « d'autoformation ». Pour le dire rapidement, mentionnons cependant que ces recherches ont largement privilégié, au long des quatre dernières décennies, les dimensions psychologiques et individuelles de l'autoformation, minorant les dimensions sociales d'une autonomie qui, pourtant, se construit le plus souvent « avec et par les autres » (Labelle, 1996).

Les travaux portant plus particulièrement sur les dimensions sociales de l'autoformation ont quant à eux montré le rôle des pairs dans l'apprentissage, à l'âge adulte, souvent dans des modalités informelles de formation (par la discussion, dans les échanges, par imitation, par transmission, etc.). Un exemple déjà ancien se trouve dans la formation des Compagnons, où la fabrique du chef d'œuvre signe *in fine* l'autonomie de l'apprenti devenu maître ; les modalités d'apprentissage en réseaux, notamment via les réseaux numériques, en offrent un autre exemple, plus contemporain. L'autonomie, de ce point de vue, n'est donc pas à confondre avec l'autarcie ni avec une forme, d'ailleurs illusoire, d'indépendance totale. Elle est à envisager au contraire comme un processus évolutif, susceptible de remise en cause, se rapprochant plutôt d'une forme d'interdépendance, mais qui, autant que faire se peut, doit être consciente et choisie. En d'autres termes, et en reprenant deux expressions fameuses de chercheurs du domaine, d'un part, « si l'on apprend toujours seul, ce n'est jamais sans les autres » (Carré) ; d'autre part, si l'autonomie est considérée comme la finalité de la formation de l'adulte, l'objectif est alors de lui permettre « d'apprendre progressivement à se passer du maître imposé » (Dumazedier).

Ainsi résumées, les questions sur les dimensions sociales de l'autoformation ouvrent *a minima* deux champs d'investigation : le premier concerne la manière dont cette autonomie se construit, dans le processus d'autoformation ; le second concerne les formes et les lieux dans lesquels ce processus peut être observé. C'est une partie seulement de ces questions qu'abordera le présent chapitre.

### ***Autoformation, « autonomie relationnelle », réciprocité et confiance***

Un ensemble de travaux encore relativement épars s'intéresse à ces dimensions sociales de l'autoformation, permettant d'envisager, à l'instar des recherches sur le *care* notamment, l'approche de l'autonomie pour la formation des adultes en terme d'« autonomie relationnelle » (Jouan & Laugier, 2009 ; Eneau 2012). Ces travaux étudient le rôle des autres dans le processus d'apprentissage, à l'âge adulte, en recouvrant des recherches issues des sciences de l'éducation, de la psychologie sociale, de la gestion et de travaux en management, de la philosophie sociale mais aussi de la sociologie. Ils s'intéressent en particulier aux notions de confiance, d'empathie, de réciprocité et de reconnaissance, mais aussi aux facteurs émotionnels et socioaffectifs influençant l'apprentissage.

A la suite d'une première recherche portant sur les liens entre autonomie et réciprocité, en formation des adultes (Eneau, 2005), il est apparu que les travaux portant sur les antagonismes entre contrôle et autonomie, en formation, partageaient un certain nombre de points communs (voire de points obscurs) avec ceux portant sur les relations entre contrôle et confiance, en gestion. C'est le cas en particulier du risque, de l'incertitude et de la confiance, dans les échanges, nécessitant de la part des acteurs une « acceptation » de cette incertitude dans la relation de don/contre-don et, plus généralement, dans les modalités de coopération. Mais le rôle de cette conduite pour la formation et l'autoformation demeurait jusqu'alors, sinon totalement inconnu, en tout cas largement spéculatif. Ainsi, pour l'autoformation, étudier les dispositifs au prisme des échanges de type don/contre-don revenait à considérer ceux-ci comme des paris réciproques d'anticipation sur la confiance placée en autrui ; la confiance a dès lors été considérée comme un élément-clé de la construction d'un système relationnel qui dépend intrinsèquement de l'existence du collectif et des échanges réciproques qui s'y déroulent, tout autant que de l'apprentissage de chacun et de sa capacité à y interagir de manière autonome (Eneau, 2013).

Au-delà des réflexions théoriques sur la nature « relationnelle » de l'autonomie, il a donc paru pertinent d'examiner ces dimensions par une série d'enquêtes empiriques portant sur différents dispositifs de formation d'adultes. Il a fallu alors étendre les problématiques des dimensions sociales de l'autoformation au-delà de celle de la réciprocité, en intégrant désormais celles de la coopération et de la confiance, et les resituer notamment dans des dispositifs de formation « hybride » ou à distance, amenant ainsi à recontextualiser le modèle initial, développé pour la formation professionnelle (Eneau, 2005, 2012).

### **La coopération en formation d'adultes, entre réciprocité et confiance**

De nombreux auteurs, dans le champ de la formation d'adultes, ont mentionné les liens entre autonomie et incertitude, ainsi que le « pari risqué » que peut représenter l'entrée dans un processus d'autoformation avec et par autrui. Pourtant, si l'importance de la confiance est fréquemment soulignée dans ce

processus, elle l'est souvent sans examen approfondi ; elle est alors mentionnée soit comme un « attribut » de la relation, qu'il reviendrait en particulier au formateur d'établir, soit comme le résultat « d'échanges équilibrés », dans des processus où la coopération ressortirait d'une relation « donnant-donnant », voire d'un échange « gagnant-gagnant », tant pour les relations entre formateur et apprenants que pour celles des apprenants entre eux. Dans ces recherches, les auteurs s'intéressant à l'autoformation ou à des dispositifs de formation centrés sur les échanges (travaux sur les apprentissages en réseaux, sur l'apprentissage collaboratif, etc.) empruntent souvent eux-mêmes aux sociologues, aux anthropologues ou aux économistes des modèles élaborés dans le cadre de la coopération au travail et se référant pour certains à la Théorie des Jeux, ajoutant alors aux notions d'autonomie, de risque et d'incertitude, de réciprocité et de confiance, celles de gain et d'intérêt (voir entre autres : Axelrod, 1992 ; Caillé, 1994 ; Cordonnier, 1997 ; Cialdini, 2004 ; Godbout, 2007 ; Hénaff, 2012).

L'examen des conditions d'échange et de coopération, en situation de travail et d'apprentissage, offre donc une perspective stimulante pour étudier la manière dont, dans des échanges réciproques de type don/contre-don (et de coopération ou collaboration plus généralement), la confiance peut effectivement répondre (ou non) aux situations de risque et d'incertitude. Cette question intéresse le développement des compétences d'apprenants ayant à faire face au flou et à la prise de risque, tant dans des situations d'autoformation individuelle que collective ; ceci s'avère pertinent en milieu organisationnel, dans les « nouvelles situations de travail » et les « nouveaux dispositifs » caractérisés par l'autonomie requise dans des contextes changeants, où l'incertitude règne et où, le contrôle se faisant plus diffus, les chaînes d'interdépendance deviennent elles aussi de plus en plus longues ; ceci est d'autant plus pertinent encore dans les dispositifs de formation mobilisant une part de collaboration avec des inconnus, tels ceux nécessitant d'apprendre à distance (Eneau, 2005 ; Héber-Suffrin *et al.*, 2011 ; Michinov, 2004, 2008 ; Moisan, 2000, 2002, 2010 ; Tremblay, 2003).

En effet, si l'autonomie peut, dans certains cas, « émerger » spontanément du couplage structurel entre individu et situation (voir Tremblay, 2003, reprenant les travaux de Varela), les dimensions « sociales » de l'autonomie montrent que dans bon nombre de cas, l'autonomie née de l'échange, de la collaboration ou du don/contre-don, doit au contraire être accompagnée, guidée et même dans certains cas « encadrée » par des règles régissant les échanges et les procédures de recours notamment (Cordonnier, 1997 ; Loilier & Tellier, 2004).

En d'autres termes, si l'autonomie peut émerger de *certaines* situations et pour *certaines* apprenants, le processus d'autonomisation gagne probablement, en contexte institutionnel tout au moins, à être facilité, assisté ou guidé, ne serait-ce que pour garantir à chacun les conditions d'un environnement effectivement habilitant ou encore de processus d'échanges réellement équitables. A défaut, plusieurs études ont en effet montré que, sans une attention particulière portée à

ce souci d'équité, les dispositifs d'autoformation, en contexte institutionnel ou organisationnel, profitent d'abord aux plus autonomes des apprenants et pas (ou moins) à ceux qui auraient le plus besoin d'être accompagnés dans leur autonomisation (Albero & Kaiser, 2009 ; Carré, Moisan & Poisson, 2010).

En d'autres termes encore, alors qu'elles ont largement privilégiées jusqu'ici les dimensions individuelles et psychologiques du choix, de l'initiative ou encore de la responsabilité de l'adulte sur son apprentissage, les recherches sur l'autoformation gagneraient aussi à moins mettre l'accent sur le contrôle de chacun sur son apprentissage et à insister davantage sur la manière dont il est possible de permettre aux apprenants de construire cette confiance entre eux, non seulement pour eux-mêmes mais aussi, de manière réciproque, pour apprendre à développer ensemble des collectifs plus autonomes.

## **2. Construire la confiance à distance**

Si, d'un point de vue historique, les recherches en formation d'adultes ont peu examiné ces dimensions « relationnelles » ou « sociales » de l'autonomie et de l'autoformation, celles-ci ont été par contre largement relevées, depuis une vingtaine d'années au moins, dans les travaux portant sur la « collaboration en ligne », sur les « communautés d'apprentissage » et plus largement encore, sur les dispositifs de Formation Ouverte et/ou A Distance (FOAD) qui requièrent de travailler et d'apprendre ensemble (Godinet, 1997 ; Wenger, 1998 ; Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, Eneau, 2005). C'est ce que montrent par exemple les travaux nord-américains portant sur les phénomènes de coopération et collaboration « en ligne », hiérarchisant alors les deux termes (Henri & Ludgren-Cayrol, 2001) ; en articulant différents niveaux de contrôle et d'autonomie des apprenants, il s'agit ainsi d'accompagner l'autonomie, tant individuelle que collective, pour passer de modalités « coopératives » de travail et d'apprentissage à des modalités plus « collaboratives ».

Ces environnements nécessitent non seulement des modes d'échanges spécifiques et des compétences sociales particulièrement développées pour « travailler ensemble sans se connaître », de la part des apprenants, mais ils suscitent aussi des attentes particulières vis à vis des différents acteurs (responsables pédagogiques, tuteurs, etc.), qui peuvent aider ainsi l'apprenant à « apprendre à apprendre », par lui-même mais aussi avec et par les autres, en offrant un cadre d'accompagnement des modalités de cette « coopération pour l'autoformation ». Cet accompagnement s'avère nécessaire en particulier lorsqu'il s'agit d'aider des apprenants qui doivent d'abord « apprendre à collaborer », ne sachant pas toujours spontanément comment « collaborer pour apprendre » (Godinet, 2007 ; Eneau & Simonian, 2011). La question de la construction de la confiance entre apprenants, dans les dispositifs de formation « en présence », mais surtout lors de l'introduction d'une distance physique entre apprenants, devient alors d'autant plus importante que cette distance

renforce l'isolement, l'incertitude devant les modes de coopération attendues et donc, comme résultante, les risques de décrochage.

Finalement, si la réciprocité offre un cadre intéressant pour l'analyse des phénomènes de don/contre-don dans la coopération et de collaboration, en formation des adultes, permettant notamment de privilégier une vision « relationnelle » de l'autonomie, la question de la confiance se présente quant à elle comme une condition importante de ces phénomènes, pour l'autoformation, tout particulièrement lorsqu'il s'agit de les étudier dans le contexte de formations « en ligne » ou intégrant une part d'inconnu supplémentaire, liée à la mise à distance des processus de coopération ou de collaboration.

Sur un plan plus théorique, cette question de la distance est enfin d'autant plus intéressante à investiguer qu'elle a été jusqu'ici largement ignorée dans les recherches du domaine (tant en formation des adultes, de manière générale, que pour l'autoformation, en particulier), alors qu'elle est au cœur de nombreux travaux par ailleurs, dans différents champs disciplinaires.

### ***Ce que l'on sait de la confiance***

A l'exception notable des travaux de Cornu (1998, 2003, 2006), en sciences de l'éducation, la confiance n'a que très rarement été étudiée dans d'un point de vue éducatif ou formatif, alors que, comme l'ont montré les recherches en sociologie ou en gestion, elle joue pourtant un rôle majeur dans le « management par les affects » (Boltanski & Chiapello, 1999 ; Lazuech, 2002 ; Neveu, 2004 ; Zarifian, 2009), pour le monde du travail en particulier.

Encore largement absente des travaux en formation d'adultes, la confiance est pourtant une notion qu'ont abordé les sociologues de manière approfondie, depuis Simmel et Weber en passant par Goffman et Garfinkel, et dont l'intérêt pour différentes disciplines (philosophie, anthropologie, gestion, économie ou encore psychologie sociale) n'a d'égal que les nombreuses publications qui lui ont été consacrées ces dernières années, tout au moins pour les travaux publiés ou traduits en français (Bréchon, 2003 ; Caillé, 1994 ; Giddens, 2007 ; Gratacap & Le Flanchec, 2011 ; Laufer & Orillard, 2000 ; Lorenz, 2001, 2003 ; Luhmann, 2001, 2006 ; Mangematin, 1999 ; Mangematin & Thuderoz, 2003 ; Marzano, 2010, 2012 ; Neveu, 2004 ; Ogien & Quéré, 2006 ; Origgi, 2008 ; Quéré, 2001, 2005, 2006 ; Reemtsma, 2011 ; Seabright, 2011 ; Simon, 2007 ; Tazdaït, 2008 ; Thuderoz, Mangematin & Harisson, 1999 ; Watier, 2008).

Il apparaît ainsi utile de mettre en valeur quelques points clés de ces travaux dans leurs apports spécifiques à l'étude de l'apprentissage, notamment pour la formation des adultes et la formation à distance.

Comme « réducteur d'incertitude », et en dehors des problématiques d'espace et de temps (Giddens, 2007, Watier, 2008), la confiance peut tout d'abord être considérée comme un mécanisme général régulant les échanges sociaux, d'autant plus nécessaire qu'elle permet d'agir et d'anticiper l'avenir dans des environnements où cette incertitude est forte. Comme pari sur le comportement et la collaboration d'autrui, elle représente ainsi un mécanisme de « réduction de la complexité sociale » (Luhmann, 2006) et participe, selon l'expression de Mauss, aux formes mêmes de la « pensée collective » (Watier, 2008).

Au-delà de la foi ou de la fidélité (de même racine étymologique), de la religion, de l'argent (Simmel), de l'Etat, de l'école ou de la justice (Luhmann), entendus comme systèmes sociaux dans lesquels la confiance et la réciprocité sont souvent codépendantes (Cornu, 2006 ; Lorenz, 2001 ; Neveu, 2004 ; Quéré, 2001, 2005 ; Watier, 2008), la confiance représente surtout, au plan individuel, l'une des « données élémentaires de la vie en société », sans laquelle nous ne pourrions tout simplement pas « nous lever le matin » (Luhmann, 2006). Elle recouvre ainsi tout un pan non explicité des rapports humains, représentant selon l'expression de Durkheim « ce qui n'est pas contractuel dans le contrat » et nous assurant sans (trop grand) risque d'introduire notre carte bancaire dans un distributeur pour l'argent, de pouvoir monter dans un avion pour la technique (Seabright, 2011) ou encore d'agir au quotidien en situation de travail, pour ce qui concerne le « contrat psychologique » (Neveu, 2004, reprenant notamment les travaux de Gambetta et de Rousseau). La confiance est donc une « ressource morale » qui, selon le mot de Hirschman, « fait partie de ces ressources qui s'usent quand on ne s'en sert pas (...) et qui augmentent de par leur mise en œuvre incessante » (Watier, 2008, p. 115) ; c'est aussi une « catégorie affective », pour reprendre le terme de Simmel, liée à la familiarité, aux savoirs incorporés, aux routines d'action et plus largement, à une articulation entre « compétences des individus » et « structure de la situation » où se déroulent l'échange, le contrat et tout acte de coopération (*ibid.*).

Par ailleurs, une dimension importante de la confiance réside dans son lien à l'histoire personnelle et interpersonnelle et aux temporalités des collectifs humains (Luhmann, 2006, Seabright, 2011). Elle est en effet basée sur le passé (la réputation, les normes et les valeurs partagées) ; elle permet l'action présente (l'engagement dans la relation et dans le risque, selon la motivation personnelle, la capacité individuelle à accorder sa confiance, à « lâcher prise ») ; elle permet aussi et surtout la projection dans l'incertitude de l'avenir (par l'anticipation, la prédictibilité plus ou moins grande du comportement d'autrui).

Elle repose donc à la fois sur une illusion (permettant l'anticipation) et sur la communication (dépendamment des informations jugées « fiables », permettant une décision ou un choix d'action) (Luhmann, 2006). Puisqu'elle peut être considérée comme graduelle (Ogien & Quéré, 2006) et réflexive (Giddens, 2007), se construire (par la fidélité) ou être retirée (par la rupture), il est

possible de l'accompagner pas à pas. De même, elle recouvre différentes formes qui peuvent permettre de l'opérationnaliser dans des collectifs de formation ou de travail, puisqu'elle peut se décliner en « confiance décidée » (*trust*) ou « confiance assurée » (*confidence*) (Luhmann, 2001), être « accordée » (donner sa confiance, faire confiance à autrui) ou être « attribuée » (penser que l'autre est fiable, digne de confiance, crédible) (Watier, 2008) ; mais en aucun cas, par contre, elle ne peut être « exigée » (Luhmann, 2006).

Enfin, la confiance repose tant sur les connaissances personnelles que sur le « savoir des autres » (Watier, 2008), mais aussi sur une activité d'apprentissage collectif puisque la confiance, autant qu'elle éduque, doit être « apprise » (Cornu, 1998, 2006 ; Lorenz, 2001 ; Luhmann, 2006, Noteboom, 2006).

### **1. De la confiance à la formation à distance**

Au-delà de ces aspects généraux et plutôt théoriques, de nombreux travaux empiriques, portant sur les modalités opératoires de construction de la confiance en milieu de travail et d'apprentissage, en présence comme à distance, ont été publiés depuis le début des années 2000 (par exemple ; Loilier & Tellier, 2004 ; Mangematin & Thuderoz, 2003 ; Neveu, 2004, Nielsen, 2004). Ils montrent en particulier, de manière concrète, que la confiance peut être définie au regard de différents critères, selon les contextes et les objets de recherche (plus ou moins centrés sur les conditions organisationnelles, les caractéristiques et les compétences des individus, les mécanismes de régulation). Grâce à ces travaux, il a été possible de proposer un cadre général pour l'étude de la confiance à distance, dans des dispositifs institutionnels de formation d'adultes, modèle qui élaboré graduellement, dans différents dispositifs et auprès de différents publics (Eneau, 2007 ; Eneau & Simonian, 2009 ; Siméone, Eneau & Simonian, 2011).

Ce modèle, permettant d'articuler les « déterminants de la confiance », a été initialement inspiré du travail de Cordonnier (1994, 1997), portant sur la prise en compte de l'autonomie de l'acteur et sur le « corset d'obligations » que supposent les règles de la réciprocité et de la coopération, confronté à celui de Loilier & Tellier (2004) sur la « confiance à distance » puis à différents travaux empiriques, dont ceux répertoriés par Mangematin et Thuderoz (2003). Il repose sur trois dimensions principales et neuf sous-dimensions, qui se coconstruisent dans différentes temporalités articulées entre elles (voir annexe 1) :

(1) la confiance institutionnelle passe d'abord par son « institutionnalisation » ; elle permet de donner les grandes règles du travail commun, de définir les objectifs, les conditions et les modalités du travail individuel et collectif, en vue d'une évaluation dont les conditions doivent être précisées ou négociées ;

(2) la confiance interpersonnelle s'établit quant à elle par les relations entre membres du groupe ; elle se construit dans l'histoire des relations et par



l'identification des compétences des uns et des autres, les stratégies et les modes de coopération, les modalités spatiotemporelles des échanges ;

(3) les outils de gestion et de pilotage de la confiance, enfin, visent à faciliter l'engagement de chacun, l'utilisation des outils d'information et d'échanges et l'élaboration, par le groupe lui-même, de routines et de règles communes.

Ainsi, les outils de pilotage et de gestion (et non pas de contrôle) visent à aider les responsables pédagogiques ou les « pilotes d'activité » afin qu'ils puissent guider, par leur action, l'autonomisation effective, individuelle et collective, d'un groupe « apprenant à travailler par lui-même », à l'instar d'une communauté d'apprentissage ou de pratique (Wenger, 1998). Le groupe est alors constitué d'apprenants capables de favoriser la prise en main par chacun de son propre apprentissage, tout en construisant ensemble une nouvelle entité, celle-ci étant ensuite capable de régir par elle-même ses propres règles de fonctionnement ; les mécanismes d'adhésion et d'exclusion que met en place le groupe, par exemple, tout comme les routines et les règles tacites qui sont établies, en sont quelques révélateurs (Siméone, Eneau & Simonian, 2011).

Finalement, ce modèle basé sur la confiance et la réciprocité, dans les situations de collaboration à distance, vise à favoriser l'autoformation individuelle et collective d'apprenants adultes, tout en accompagnant les modalités « sociales » de leur autonomisation. Basé sur certains principes communs, il conforte à maints égards les « liens itératifs » et « l'apparente circularité », selon les termes de Simmel (Cornu, 1998 ; Godbout, 2007), propres à la confiance et à la réciprocité. Ces liens peuvent de plus être favorisés, pour l'action pédagogique, depuis les conditions initiales et nécessaires (les « sources » et les « conditions » de la réciprocité et de la confiance) et leurs effets attendus (une « autoformation individuelle et collective » des apprenants), avec et par la prise en compte d'une autonomie « relationnelle », où l'altérité et l'interdépendance deviennent alors nécessaires à l'apprentissage de tous (Eneau & Simonian, 2009).

## **2. Confiance et crédibilité**

Elargissant ensuite ce travail d'articulation des notions d'autonomie, de réciprocité et de confiance dans des dispositifs de formation à distance, les recherches empiriques ont été poursuivies dans un dispositif de formation « hybride », à partir du « scénario collaboratif » développé au sein du Campus Numérique FORSE (Godinet, 2007). Ces travaux ont alors permis de distinguer, dans la construction des échanges, les notions de confiance et de crédibilité, à la suite des recherches de Sako, Zucker ou Mangematin (voir Annexe 2), et ont été confrontés plus particulièrement à ceux de Wegner portant sur la « Théorie de la Mémoire Transactive », popularisés en France par N. et E. Michinov (Siméone, Eneau & Simonian, 2009 ; Eneau & Simonian, 2011).

Les deux notions complémentaires mais distinctes de confiance et de crédibilité renvoient en effet, selon ces différents cadres théoriques, à différentes acceptions de la confiance. Ainsi, la confiance « décidée » (*trust*) peut être rapprochée, dans son sens sociologique, d'une caractéristique de l'autonomie comme prise de risque en situation d'incertitude, même si l'interaction est toujours risquée, la confiance décidée ne permettant en effet que de « médiatiser le risque, pas le danger » (Seligman, 2001, p. 43). La notion de crédibilité, plutôt utilisée en psychologie sociale et avec toutes les limites pointées par les sociologues (quant à la situation artificielle des expérimentations ou encore au rôle des « profiteurs » et autres *free-riders*) (Luhmann, 2006 ; Watier, 2008), reste proche des idées de « confiance assurée » (*confidence*) et de « contrôle » (Seligman, 2001), dans la mesure où la crédibilité concerne plutôt la perception ou l'attribution d'un comportement à autrui et devient particulièrement critique dans le cas où il est nécessaire de faire confiance à son (ses) partenaire(s), sur la base d'informations partielles, voire erronées : la bonne volonté du partenaire (*goodwill trust*) ou ses caractéristiques déclarées (*characteristic-based trust*), en effet, ne laissent rien présager de sa réelle fiabilité, une fois en situation.

Ainsi, la confrontation de ces deux notions amène à considérer le problème de la confiance avec celui de la crédibilité et permet d'articuler les niveaux « macro » et « micro » des notions de familiarité, de confiance et de crédibilité, délicates à opérationnaliser de manière empirique (Lorenz, 2001 ; Luhmann, 2001 ; Nootboom, 2006). En reprenant les travaux issus de ces deux champs disciplinaires, il a été possible de redéfinir, pour l'observation des situations d'apprentissage collaboratif à distance, un certain nombre de typologies et de termes attribués par les différents auteurs (voir annexe 2), à des dispositions ou des comportements révélateurs de l'établissement de la confiance : une confiance plutôt affective ou relationnelle pour certains, contre une confiance plus impersonnelle et plus structurelle, voire institutionnelle pour d'autres ; une confiance plutôt dispositionnelle (attribut, caractéristique ou compétence de l'individu) ou au contraire interpersonnelle (relationnelle, résultant des interactions) ; une confiance plutôt cognitive (liée aux individus) ou plutôt normative (liée aux dispositifs) et qui ressort, selon les cas et les usages (et surtout selon les auteurs), de la compétence ou d'une capacité, de la loyauté ou de la fiabilité, de la responsabilité ou encore de la légitimité.

Finalement, le cadre de référence qui a été construit et validé empiriquement (Siméone, Eneau & Simonian, 2011, voir annexe 2) reprend certaines de ces catégories et peut être opérationnalisé, moyennant un codage des traces de l'activité des apprenants, traces elles-mêmes recueillies grâce aux instruments présents sur les plateformes d'apprentissage collaboratif à distance (chats et forums, en particulier). Ce cadre comprend lui aussi trois dimensions :

(1) une confiance « institutionnelle » (liée au dispositif, aux règles académiques ou organisationnelles, aux modalités d'évaluation formative et sommative ou certificative, aux modes de recours possible en cas d'injustice ressentie, etc.) ;

(2) une confiance « personnelle » (liée aux apprenants, à leurs caractéristiques, à leurs compétences ou encore à leur bonne volonté affichée) ;

(3) une confiance « interpersonnelle » (liée au processus de collaboration lui-même et s'établissant dans le cours de l'action, qui se concrétise notamment par la construction de la réputation, les expériences et les comportements antérieurs, le respect des engagements, etc.).

### ***Perspectives et ouvertures***

Dépassant le seul niveau des interactions, les travaux sur la confiance soulignent ainsi les imbrications entre les niveaux personnel, interpersonnel et collectif des échanges, puisque la confiance agit comme non seulement comme un « lien entre autonomie et dépendance » (Marzano, 2010), mais parce qu'elle invite aussi à repenser les modalités du contrat social, au niveau collectif (Algan, Cahuc & Zylberberg, 2012). Au-delà de la double structure de la confiance, à la fois cognitive et normative (Seligman, 2001 ; Quéré, 2005), liée tant aux personnes qu'aux dispositifs et que les différents recueils et analyses ont permis de conforter, cette catégorisation invite également à constater, sur le plan empirique, la mobilisation des différentes formes de confiance et de crédibilité et la manière dont elles se déploient dans le temps.

Leur variabilité donne alors des indications précieuses pour accompagner la construction de la coopération et conforter les modalités de collaboration, au fur et à mesure des activités d'apprentissage (Siméone, Eneau & Simonian, 2011). Sans être à proprement parler longitudinales, les études citées permettent par exemple de prendre en compte, dans les dispositifs de formation à distance en particulier, la nécessaire « chronogénèse des savoirs » (Eneau & Simonian, 2011). Ces résultats montrent aussi qu'il est possible, à travers les traces d'activités produites sur les forums, dans les échanges et à travers les productions des étudiants déposées sur une plateforme d'apprentissage par exemple, d'observer la manière dont les échanges interpersonnels participent, dans la durée, à une régulation (voire une équilibration) des rapports sociaux.

Sur le plan théorique, cet examen pluridisciplinaire permet d'étendre les travaux sur les rapports entre autonomie et réciprocité et de les confronter à différents modèles et dispositifs (intelligence collective, communautés de pratiques, mémoire transactive, etc.). Dans cette perspective, il permet non seulement d'articuler les dimensions relationnelles et situationnelles de l'autoformation, mais aussi d'étendre le dialogue avec différents champs disciplinaires, pour préciser notamment le sens et les liens qu'entretiennent confiance et crédibilité. L'examen des dimensions sociales de l'autonomie, en formation d'adultes,

permet d'élaborer ainsi des pistes de recherches prometteuses pour l'étude de notions qui partagent, pour les liens sociaux, les mêmes caractéristiques d'itérativité et de circularité (confiance, réciprocité, reconnaissance). Mais il permet aussi de souligner, pour les travaux sur la confiance, que malgré les proximités étymologiques, celle-ci ne saurait être réduite à la croyance, pas plus que la crédibilité ne peut être rabattue à une simple forme de crédulité. Confiance et crédibilité se coconstruisent en effet dans l'action et en situation et ne sauraient être limitées à des espoirs infondés ; à défaut, méfiance et défiance savent aussi produire la rupture, parfois brutale, de toute coopération.

Sur le plan pragmatique, et en cherchant à mesurer l'efficacité collective lors d'une prise de décision ou d'une résolution de problème, ces recherches offrent des éléments concrets pour mieux coordonner l'activité collective, soutenir et développer la confiance dans l'élaboration des connaissances et compétences des partenaires d'une activité (de travail ou d'apprentissage) ou encore réguler les modalités de spécialisation dans les différents aspects de la tâche, les règles de gestion de conflits, les procédures de renforcement mutuel des différents aspects de la confiance (institutionnelle, personnelle et interpersonnelle), etc.

Ces recherches permettent enfin d'expliquer, en partie tout au moins, pourquoi les individus, dans des conditions de coopération, peuvent favoriser l'intérêt collectif et l'interdépendance plutôt que la compétition et le « chacun pour soi ». Comme toute activité de coopération, cet examen des processus d'apprentissage collectif en ligne permet aussi de répondre, au moins de manière partielle, à la question cruciale que pose Cordonnier (1997, p. 191) et qui concerne toutes les activités d'échanges où chacun, devant l'inconnu, cherche à mesurer le risque qu'il a à coopérer : en effet, demande Cordonnier, comment « peut-on vouloir ce que l'on ne souhaite pas et qu'il est en notre pouvoir d'éviter ? » ...

**Annexe 1 : Eneau & Simonian (2009) « Les déterminants de la confiance »**

<b>Dimension 1 : Institutionnalisation de la confiance</b>	<b>Déterminants</b>	<b>Indicateurs</b>
(1.1) Définition (constitution et identification) des groupes de travail assignant à tous un objectif commun	Etablissement des règles de fonctionnement du groupe	Constitution des groupes Formalisation des attentes individuelles et collectives (du tuteur et des apprenants) Travail en présence et/ou à distance
(1.2) Définition des sous-objectifs, des étapes de l'activité et des délais	Etablissement du contrat didactique	Présentation du tuteur Explication du rôle de « pilote de l'activité » Calendrier des étapes Consignes individuelles et/ou collectives
(1.3) Définition des conditions d'évaluation, précisant les modes de travail individuel et collectif (proposés ou imposés)	Etablissement des modalités d'évaluation	Attentes du tuteur par rapport aux tâches à effectuer (production de savoirs) Régulations prévues (formatives) Dates de restitutions des travaux Evaluation-contrôle individuelle et/ou collective (sommativité)

<b>Dimension 2 : Confiance interpersonnelle</b>	<b>Déterminants</b>	<b>Indicateurs</b>
(2.1) Mise en place d'un premier temps de travail construisant les relations antérieures	Rencontre (en présence ou à distance)	Prise en main de l'activité Répartition du travail entre pairs Echéancier élaboré entre pairs Identification des compétences perçues
(2.2) Mise en place de stratégies de travail et d'apprentissage, des rôles et fonctions de leadership	Partage (responsabilités, expériences, réflexions, savoirs, doutes, etc.)	Positionnement des individus / groupe (étapes de socialisation) Négociations ou propositions de travail Régulation entre pairs
(2.3) Mise en place des modalités d'échanges et des possibilités de contact	Echanges (multiples et variés, tout au long de l'activité, à distance ou en présence)	Lieux des échanges (forum, chat, mail, téléphone, etc.) Quantité et direction des échanges (qui communique avec qui ?) Prise de rendez-vous sur la plateforme et en dehors de la plateforme (Msn, Skype, RDV en présence, etc.) Orientation des échanges (apprentissage, affectifs, organisationnels, etc.)

<b>Dimension 3 : Outils de gestion de la confiance</b>	<b>Déterminants</b>	<b>Indicateurs</b>
(3.1) Création et/ou utilisation du registre (implicite ou explicite) des engagements de chacun	Degré de cohésion du groupe	Nature des relations (cordiales, conflictuelles, etc.) Intégration ou exclusion de participants (de manière éventuellement tacite) Effacement ou retrait temporaire ; engagement sur étapes spécifiques
(3.2) Création et/ou utilisation de supports de communication pour renforcer ou modifier la nature des relations entre membres	Outils de facilitation de la collaboration	Utilisation d'outils collaboratifs (sur la plateforme ou en dehors : GoogleDocs, tableau de synthèse dans Excel, etc.) (Re-)positionnement des individus dans le groupe (participation + ou - active) Veille du tuteur et propositions éventuelles
(3.3) Création et/ou utilisation de routines communes (explicites ou implicites) et des règles de la vie collective	Existence de routines ou de règles communes	Recours aux règles institutionnelles et/ou aux règles de fonctionnement du groupe (implicites ou explicites) Régulation individuelle ou collective par le tuteur (retour aux usages partagés)

**Annexe 2 : Siméone, Eneau & Simonian (2011) « Confiance et crédibilité »**

Confiance basée sur l'institution et confiance relationnelle (Mangematin, 1999)

Type de confiance	Définitions	Indicateurs
Confiance basée sur l'institution	Donnée et partagée entre personnes et institutions; liée à des structures formelles.	Diplômes, associations professionnelles, cadres contractuels, institutions judiciaires ...
Confiance relationnelle	Donnée aux personnes à travers des échanges de type don contre don ; liée au temps, aux échanges passés et avenir.	Coopération fluide sur le long terme, fréquences des échanges, routines ...

La confiance et ses dimensions, d'après Giddens (1990) et Sako (1991)

Type de confiance	Définition	Indicateurs
Basée sur le dispositif	Accordée à un dispositif dans son ensemble	Réputation d'une institution ou d'une organisation, standards, règlements ...
Basée sur les personnes	Accordée à une personne	Curriculum déclaré ou réalisé, ...  Comportements durant les interactions, respect des engagements, réputation ...
Basée sur les compétences	Accordée à quelqu'un parce qu'on croit qu'il/elle possède les compétences ou les connaissances nécessaires pour la réalisation de la tâche	
Basée sur la bonne volonté	Accordée à quelqu'un parce qu'on croit qu'il va respecter ses engagements	

La confiance et ses dimensions, selon Zucker (1986)

Type de confiance	Définition	Indicateurs
Basée sur l'institution	Accordée en fonction des caractéristiques de la structure sociale dans laquelle les interactions prennent place	Règles, codes éthiques, standards professionnels, ...
Basée sur la personne	Accordée à une personne	Caractéristiques sociales, culturelles, démographiques, ...  Compétences ou connaissances réalisées au cours de la tâche, respects des engagements, ...
Basée sur les caractéristiques	Accordée à partir des caractéristiques intrinsèques de la personne	
Basée sur le processus	Accordée en fonction des comportements passés ou anticipés, en fonction de la réputation, ...	

## **Références**

- Algan, Y., Cahuc, P., & Zylberberg, A. (2012). *La fabrique de la défiance ... et comment s'en sortir*. Paris : Albin Michel.
- Axelrod, R. (1992). *Donnant donnant. Une théorie du comportement coopératif* (1<sup>ère</sup> édition 1984). Paris : Odile Jacob.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bréchon, P. (2003). Confiance à autrui et sociabilité. Analyse européenne comparative. *Revue Internationale de Politique Comparée*, Vol. 10, n° 3, 397-414.
- Caillé, A. (dir.) (1994). A qui se fier ? Confiance, interaction et théorie des jeux. *Revue du MAUSS n° 4*. Paris : La Découverte.
- Caillé A. (dir.) (1996). Ni holisme ni individualisme méthodologique : Marcel Mauss et le paradoxe du don. *Revue du MAUSS n° 8*. Paris : La Découverte.
- Cialdini, R. (2004). *Influence et manipulation*. Paris : Editions First.
- Cordonnier, L. (1994). L'échange, la coopération et l'autonomie des personnes. *In A. Caillé (dir.) A qui se fier ? Confiance, interaction et théorie des jeux. Revue du Mauss, n° 4* (pp. 94-114). Paris : La Découverte.
- Cordonnier, L. (1997). Coopération et réciprocité. Paris : PUF (Collection Sociologies).
- Cornu, L. (1998). La confiance dans la relation pédagogique. *Le Télémaque*, n° 13, 111-122.
- Cornu, L. (2003). La confiance. *Le Télémaque*, n° 24, p. 21-30.
- Cornu, L. (2006). La confiance comme relation émancipatrice. *In A. Ogien & L. Quéré (dir.). Les moments de la confiance. Connaissance, affects et engagements* (pp. 169-190). Paris : Economica.
- Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi. Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*. Paris : L'Harmattan.
- Eneau, J. (2007). Construire la confiance à distance : autoformation et nouveaux dispositifs de formation en situation de travail. *In E. Triby & E. Heilmann (dir.). A distance : apprendre, travailler, communiquer* (pp. 187-200). Strasbourg : Presses de l'Université de Strasbourg.
- Eneau, J. (2012). Apprenant adulte et processus d'autoformation. Les dimensions sociales de l'autonomie en formation. *Note de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches*. Rennes : Université Rennes 2.
- Eneau, J. (2013). Autoformation et collaboration en ligne : rôles de la réciprocité, de la coopération et de la confiance pour le développement de l'autonomie *In P. Cyrot, C. Jeunesse & D. Cristol (dir.). Renforcer*



- l'autoformation. Aspects sociaux et dimensions pédagogiques* (pp. 103-120). Lyon : Chronique Sociale.
- Eneau, J., & Simonian, S. (2009). Construire la confiance pour construire les savoirs : apprendre ensemble, en ligne, sans se connaître. *Education et Formation. Revue électronique e-290*, 41-53.
- Eneau, J., & Simonian, S. (2011). Apprentissage des adultes et apprentissage à distance : pour de nouveaux rapports aux savoirs, *Recherche et Formation*, n° 68, 95-108.
- Giddens, A. (2007). *Les conséquences de la modernité* (1<sup>ère</sup> édition 1990). Paris : L'Harmattan.
- Godbout, J.T. (2007). *Ce qui circule entre nous. Donner, recevoir, rendre*. Paris : Seuil.
- Godinet, H. (2007). Scénario pour apprendre en collaborant à distance : contraintes et complexité. In J. Wallet (coord.). *Le Campus Numérique FORSE, Pistes pour l'ingénierie de la formation à distance* (pp. 113-129). Rouen : PURH.
- Gratacap, A., & Le Flanchec, A. (dir.) (2011). *La confiance en gestion. Un regard pluridisciplinaire*. Bruxelles : De Boeck (Méthodes & Recherches).
- Hénaff, M. (2012). *Le don des philosophes. Repenser la réciprocité*. Paris : Seuil.
- Jouan, M., & Laugier, S. (dir.) (2009). *Comment penser l'autonomie ? Entre compétences et dépendances*. Paris : PUF. (Éthique et philosophie morale).
- Laufer, R., & Orillard, M. (eds) (2000). *La confiance en question*. Paris : L'Harmattan.
- Lazuech, G. (2002). *Toute confiance est d'une certaine manière confiance aveugle. Anthony Giddens*. Nantes : Pleins Feux (Variations).
- Loilier, T., & Tellier, A. (2004). Comment peut-on se faire confiance sans se voir ? Le cas du développement des logiciels libres, *M@n@gement*. Vol. 7 n° 3, 275-306.
- Lorenz, E. (2001). Confiance interorganisationnelle, intermédiaires et communautés de pratique. In L. Quéré (dir.). *La confiance. Réseaux*, Vol. 19, n° 108 (pp. 63-85). Paris : Hermès.
- Lorenz, E. (2003). Que savons-nous à propos de la confiance ? Un tour d'horizon des contributions récentes. In V. Mangematin & C. Thuderoz (dir.). *Des mondes de confiance. Un concept à l'épreuve de la réalité sociale* (pp. 109-118). Paris : CNRS Editions.
- Luhmann, N. (2001). Confiance et familiarité. Problèmes et alternatives. In L. Quéré (dir.). *La confiance. Réseaux*, Vol. 19, n° 108 (pp. 15-35). Paris : Hermès.

- Luhmann, N. (2006). *La confiance: un mécanisme de réduction de la complexité sociale* (1<sup>ère</sup> édition allemande 1968, 1<sup>ère</sup> édition anglaise 1979). Paris : Economica.
- Mangematin, V. (1999). La confiance : un mode de coordination dont l'utilisation dépend de ses conditions de production. In C. Thuderoz, V. Mangematin & D. Harrisson (eds.). *La confiance. Approches économiques et sociologiques* (pp. 31-56). Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin Editeur.
- Mangematin, V., & Thuderoz, C. (dir.) (2003). *Des mondes de confiance. Un concept à l'épreuve de la réalité sociale*. Paris : CNRS Editions.
- Marzano, M. (2010). *Le contrat de défiance*. Paris : Grasset.
- Marzano, M. (2012). *Eloge de la confiance*. Paris : Hachette (Pluriel).
- Michinov, E. (2007). Validation de l'échelle de mémoire transactive en langue française et adaptation au contexte académique. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 57/ 2007, 59-68.
- Michinov, N., & Michinov, E. (2006). La mémoire transactive dans les groupes d'apprenants. Le rôle de la spécialisation sur l'amélioration des performances. *VIème Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française*, Grenoble, 30 août - 2 septembre 2006.
- Michinov, N., & Michinov, E. (2008). Face-to-face contact at the midpoint of an online collaboration: Its impact on the patterns of participation, interaction, affect, and behavior over time. *Computers & Education*, 50/2008, 1540-1557.
- Michinov, N., & Michinov, E. (2009). Investigating the relationship between transactive memory and performance in collaborative learning. *Learning and Instruction*, Vol. 19, 43-54.
- Moisan, A. (2000). Autoformation et lien social, sociogénèse réciproque par l'échange. In Alava S. (dir.). *Autoformation et lien social* (pp. 21-36). Toulouse : Editions Universitaires du Sud.
- Moisan A. (2002). L'autoformation au risque de l'incomplétude et de l'échange don/contre-don. In A. Moisan & P. Carré (dir.) (2002). *L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques* (pp. 215-231). Paris : L'Harmattan.
- Moisan, A., & Kaplan, J. (2010). Les formes collectives et organisationnelles de l'autoformation. In P. Carré, A. Moisan & D. Poisson (dir.). *L'autoformation - Perspectives de recherche* (pp. 219-268). Paris : PUF.
- Neveu, V. (2004). La confiance organisationnelle: une approche en terme de contrat psychologique. *Thèse de doctorat en gestion*. Paris : Université Paris 1 - Panthéon Sorbonne.
- Nielsen, B. B. (2004). The role of trust in collaborative relationships: a multi-dimensional approach, *M@n@gement*, Vol. 7, n° 3, 239-256.

- Nooteboom, B. (2006). Apprendre à faire confiance. In A. Ogien & L. Quéré (dir.). *Les moments de la confiance. Connaissance, affects et engagements* (pp. 63-85). Paris : Economica.
- Ogien, A., & Quéré, L. (dir.) (2006). *Les moments de la confiance. Connaissance, affects et engagements*. Paris : Economica.
- Origgi, G. (2008). *Qu'est-ce que la confiance ?* Paris : Vrin.
- Quéré, L. (dir.) (2001). La confiance. *Réseaux*, Vol. 19, n° 108. Paris : Hermès.
- Quéré, L. (2005). Les « dispositifs de confiance » dans l'espace public. *Réseaux*, 2005/4, n° 132, 185-217.
- Quéré, L. (2006). Confiance et engagement. In A. Ogien & L. Quéré (dir.). *Les moments de la confiance. Connaissance, affects et engagements* (pp. 117-142). Paris : Economica.
- Ramanantsoa, B., & Reitter, R. (2012). *Confiance et défiance dans les organisations*. Paris : Economica
- Reemtsma J.P. (2011). *Confiance et violence. Essai sur une configuration particulière de la modernité*. Paris : Gallimard.
- Seabright, P. (2011). *La société des inconnus. Histoire naturelle de la collectivité humaine*. Genève : Markus Haller.
- Siméone, A., Eneau, J., & Simonian, S. (2011). Fonctions de la confiance et de la crédibilité dans une activité d'apprentissage à distance et en ligne. In P. Bonfils, M. Pieri & P. Dumas (dir.). *Apprentissage Ubiquitaire et Web 2.0* (pp. 354-371). Naples (Italie) : Scriptaweb.
- Simon, E. (dir.) (2007). La confiance dans tous ses états. *Revue Française de Gestion*, Vol. 33, n° 175.
- Tazdaït, T. (2008). *L'analyse économique de la confiance*. Bruxelles : De Boeck (Ouvertures Economiques).
- Thuderoz, C., Mangematin, V., & Harrisson, D. (eds.). *La confiance. Approches économiques et sociologiques* (pp. 31-56). Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin Editeur.
- Watier, P. (2008). *Eloge de la confiance*. Paris : Belin.
- Wegner, D.M. (1986). Transactive memory: a contemporary analysis of the group mind. In B. Mullen & G.R. Goethals (eds.). *Theories of group behavior* (pp. 185-205). New York: Springer-Verlag.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Zarifian, P. (2009). *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle*. Paris : PUF (Le travail humain).