

Reprendre ses études en ligne à l'Université : construire la confiance et coopérer à distance.

Jérôme ENEAU, ISPEF, Lyon 2

RESUME : *Pour les adultes qui (re)viennent à l'Université, dans des formations professionnalisantes en particulier, et en présence comme à distance, l'apprentissage et le développement conjoints de compétences d'autonomie et de coopération à la fois peut sembler paradoxal. Pourtant, ces méta-compétences transversales sont sollicitées tant dans les objectifs finaux de professionnalisation de ces diplômés que dans les modalités mêmes d'apprentissage en groupe, par projet ou par résolution de problèmes.*

Les tensions de ce paradoxe autonomie/coopération apparaissent d'autant plus renforcées dans les dispositifs de formation à distance (et dans les travaux collaboratifs proposés, par exemple), qui représentent des modalités singulières d'apprentissage où les individus doivent coopérer et se faire confiance a priori, sans se connaître, en utilisant pour cela des modes de communication inhabituels (ou tout au moins non spontanés) en milieu de travail.

Sur le plan théorique, le cadre de la recherche est tout d'abord ancré dans différents travaux sur l'autoformation en contexte professionnel, en lien avec les champs de la gestion et du management. Sur le plan empirique, cette étude cherche ensuite à vérifier si, comparativement aux dispositifs de formation professionnalisantes en présence, les étudiants reprenant leurs études à distance présentent des attitudes ou des attributions spécifiques vis-à-vis de ces notions de coopération et de confiance.

Dans ce but, un questionnaire a été administré à différentes promotions d'étudiants de Licence et Masters Professionnels (N=90), en présence et à distance, pour évaluer cet éventuel écart. Les résultats présentent alors différentes pistes pour améliorer les scénarios d'apprentissage coopératif, en particulier, de manière à développer ces méta-compétences.

MOTS-CLES : *Autonomie, autoformation, coopération, confiance, formation professionnalisante.*

Introduction

Se former à distance, à l'université, par et avec un groupe d'apprenants, ne représente pas une situation naturelle, par rapport à l'image de l'enseignement supérieur qu'ont encore la plupart des personnes qui viennent (ou reviennent) à l'université dans le cadre d'une reprise d'études. Au-delà des nécessaires compétences d'autonomie requises par la formation de ces futurs professionnels, les dispositifs d'apprentissage collaboratif à distance nécessitent de plus des compétences spécifiques, impliquant des aptitudes et des attitudes nouvelles pour des

individus plus souvent formés à apprendre seuls, dans des logiques de compétition, que pour apprendre ensemble, dans des configurations faisant appel à de fortes capacités de coopération. La distinction entre étudiants « à distance » et étudiants reprenant leurs études de manière plus classique « en présence » offre par ailleurs une perspective différentielle intéressante pour la recherche ; elle permet notamment de comparer, dans les méthodes pédagogiques offertes en présence et à distance, le poids relatif de ces attitudes vis-à-vis de la coopération et de la confiance donnée *a priori*, pour des étudiants qui, dans le contexte de la formation en ligne, ne se connaissent pas ou très peu et doivent pourtant coopérer pour l'élaboration de travaux de groupe. Ces travaux collectifs sont supposés permettre la construction de compétences professionnelles propres à des individus en reprises d'études supérieures, en distance comme en présence (travaux collaboratifs développant des aptitudes à la négociation ou au *leadership*, par exemple), dans les formations professionnalisantes offertes à l'université. Dans les dispositifs à distance, la situation est plus inhabituelle encore et soulève un certain nombre de difficultés : outre les représentations de la formation universitaire et de l'image d'eux-mêmes qu'ont les apprenants adultes qui (re)viennent à l'université, l'apprentissage collaboratif à distance présente aussi une rupture par rapport aux formes d'apprentissage développées en situation de travail. L'absence d'interlocuteurs immédiats, les délais de réponses aux contacts asynchrones (courriels, forums) ou encore la communication propre aux médias électroniques (dans les chats notamment) interfèrent dans l'image d'eux-mêmes et dans l'image du groupe que construisent les étudiants vis-à-vis des compétences relationnelles et communicationnelles induites, voire nécessitées, par les dispositifs.

A partir d'un cadre référentiel issu de recherches portant sur l'autoformation, la réciprocité et la coopération en formation d'adultes (Eneau, 2005), la présente communication vise à faire ressortir ces particularités de la formation ouverte et à distance, en milieu universitaire, pour un public d'adultes en formation continue, comparativement aux étudiants de cycles similaires, reprenant leur cursus professionnalisant « en présence ». Elle présente notamment les résultats de différents recueils de données, effectués à partir d'un questionnaire tiré des travaux de Zaharia (2003) et de Neveu (2004), sur la construction de la confiance et de la coopération, auprès d'étudiants issus de différentes promotions de Licence et de Masters Professionnels, en présence et à distance. Ces adultes issus de cohortes et d'horizons géographiques et professionnels divers, ont tous répondu à une même enquête comportant un questionnaire attitudinal sur la coopération et la confiance et un scénario décisionnel issu de la Théorie des Jeux. Quarante-vingt-dix questionnaires ont été recueillis.

Les résultats présentent les similitudes et les différences entre différentes promotions (niveaux de diplômes) et modalités d'enseignement (présence *vs* distance). Au regard de ces résultats, il semble que les étudiants à distance, en particulier, s'engagent dans un processus qui dépasse la représentation qu'ils peuvent avoir de la formation universitaire, et pour les plus jeunes, du monde socioprofessionnel, pour des raisons tout autant liées à leurs propres spécificités d'apprenants « à distance » qu'au dispositif lui-même. Celui-ci induit en effet, par les modalités de l'apprentissage collaboratif, des formes inhabituelles de coopération, d'échange et de mise à l'épreuve de la confiance en soi, mais aussi en autrui.

1. Les travaux sur l'autonomie et l'autoformation des adultes

Dans le contexte de la formation professionnelle, en milieu de travail, tout comme dans celui de formations professionnalisantes, à l'université, l'autonomie de l'apprenant adulte ne peut être considérée au seul regard du contrôle qu'exerce cet apprenant sur les différentes étapes de son parcours (des objectifs de formation, en passant par les ressources sollicitées, jusqu'aux modalités d'évaluation). Cette autonomie, toujours très relative, se construit au contraire dans une interdépendance plus ou moins consciente et plus ou moins choisie, face à des contraintes institutionnelles (ou organisationnelles, en contexte de travail) et à des ressources humaines (formateurs, pairs, intervenants divers, etc.) liées à ce contexte et aux objectifs d'apprentissage. Avec l'introduction des nouvelles technologies de travail et d'apprentissage, depuis une dizaine d'années, les questions portant sur la construction de l'autonomie des apprenants, dans ce contexte, ont de plus profondément renouvelé les approches de l'autoformation et de l'autonomisation des apprenants, à la frontière des travaux en gestion des ressources humaines, en formation des adultes et en formation à distance.

Sur le plan théorique, il est toutefois possible d'établir une modélisation de ces dispositifs d'autoformation visant une autonomisation croissante des apprenants (Eneau, 2005), modélisation socioconstructiviste inspirée, entre autres, des travaux de Candy (1991), de Mezirow (2001) ou encore de Tremblay (2003), sur l'autoformation (voir tableau 1 *infra*). Sur le plan pratique, un tel modèle permet d'éclairer par ailleurs les « nouvelles situations de travail » décrites par Foucher (2000) et Confessore (2002), pour l'apprentissage autodirigé, où l'introduction des technologies transforme aussi les manières d'apprendre et de travailler ensemble, dans de nouvelles configurations et de « nouveaux dispositifs de formation » (Choplin *et al.*, 2002) (à distance, dans des collectifs fréquemment recomposés, etc.).

Mais le paradoxe d'une autonomisation possible des apprenants, dans de tels contextes fortement contraints, se double de l'ambiguïté conceptuelle d'une autonomie qui doit alors se construire *avec* et *par* les autres. De ce point de vue, les modalités d'échange et de coopération, étudiées en particulier dans les travaux sur la réciprocité (Labelle, 1996 ; Cordonnier, 1997), apportent un nouvel éclairage à ce cadre théorique pour appréhender une autonomie de plus en plus construite dans l'interdépendance, en renouvelant, sur le plan conceptuel, les rapports entre autonomie et réciprocité, autoformation et coopération, ou même, plus largement, entre identité et altérité (Eneau, 2005, 2007).

Les conditions de l'apprentissage et de l'autonomisation des individus et des collectifs de travail, proposées dans ce cadre, peuvent être schématisées dans le tableau suivant, qui reprend un certain nombre de préconisations pour la mise en place de dispositifs, visant à développer tant l'autonomie que la réciprocité et la coopération entre apprenants :

Conditions préalables de la réciprocité pour l'autoformation

1. Favoriser l'apprentissage dans des lieux nécessitant un haut degré de socialité (apprentissage en groupes, en réseaux, dans des communautés, etc.).
2. Prendre en compte et accompagner de manière différenciée l'autonomie individuelle des participants (individualisation, et si possible personnalisation des parcours).
3. Privilégier les valeurs orientées vers autrui (principes énoncés, co-construits, durables et partagés) et les compétences sociales, relationnelles et communicationnelles.

Conditions opératoires pour la mise en œuvre dans les dispositifs

4. Identifier les singularités et apports potentiels de chacun (savoirs et compétences, profils d'apprentissage) et formaliser les conditions d'alternance des rôles et positions.
5. Instituer les trois temps obligatoires du donner/recevoir/rendre et négocier la définition de la « gratuité » des échanges (nature des contributions/rétributions).
6. Soutenir la coopération (et le bénéfice collectif attendu) au détriment de la compétition (et des éventuelles pertes à court terme ou des « coûts d'opportunisme »).
7. Corollaire : Faciliter les possibilités d'alliance en vue de la coopération.

Effets attendus de la réciprocité en termes individuels et collectifs

8. Viser la régulation de relations d'interdépendance (équilibration par une réciprocité ternaire ou à défaut centralisée) au regard de critères basés sur l'alternance et l'altérité.
9. Viser l'autonomisation des apprenants et de la communauté par un méta-apprentissage individuel (réflexif) et collectif (organisationnel).

Tableau 1 : « Conditions et effets de la réciprocité pour l'autoformation »
(d'après Eneau, 2005, p. 272).

Sur le plan théorique, et bien que ce cadre ait été construit pour des situations d'apprentissage en milieu de travail, où les dispositifs de formation sont rarement à distance uniquement, il semble important de souligner que ce modèle ouvre de nouveaux questionnements pour la recherche. Parmi les notions qu'il introduit, en effet, les questions de valeurs partagées, d'intérêt individuel et collectif, de confiance et de coopération, ou encore de la nécessité de temporalités longues pour construire l'autonomie et la réciprocité, sont autant d'interrogations nouvelles pour le champ de l'autoformation, notamment lorsque celle-ci se construit, en partie au moins, dans des dispositifs de formation ouverte et/ou à distance.

Sur le plan des recherches empiriques, la question de l'apprentissage avec et par autrui, dans ces dispositifs, est tout aussi nouvelle pour le monde du travail, en comparaison de modalités mieux connues (et depuis plus longtemps, en formation professionnelle) de tutorat, de mentorat ou de *coaching*, par exemple. Pour autant, certaines de ces questions ont été déjà abordées par la recherche, mais le plus souvent, dans d'autres domaines. Les modalités de coopération et de collaboration à distance (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001), les problématiques de médiation et de médiatisation (Barbot et Lancien, 2003), ou encore les nouvelles formes de communautés de pratique, d'apprentissage ou de travail (Mangenot, 2002 ; Wenger, 1998, 2003 ; Chanier, 2007), représentent autant d'apports qui peuvent ainsi être transposés, en partie tout au moins, dans des dispositifs d'autoformation où interviennent tant l'instrumentation et l'instrumentalisation d'interfaces techniques, que la recomposition, pour l'apprentissage, des échelles d'espace et de temps (Albero 2003 ; Linard, 2003).

Mais le contexte de la formation à visée professionnelle, y compris à distance, pose toutefois des questions spécifiques qui n'ont pas encore été directement abordées par ces recherches, plus traditionnellement ancrées en milieu d'enseignement (primaire, secondaire ou supérieur), et moins centrées sur le développement de l'autonomie professionnelle des apprenants. A l'articulation de l'éducation des adultes et de la gestion des ressources humaines en contexte organisationnel, cette formation à visée professionnelle interroge alors des notions nouvelles, propres à l'apprentissage d'individus développant des compétences pour décider soi-même de l'intérêt d'utiliser telle ressource (plutôt que telle autre), de changer ses objectifs d'apprentissage en cours de formation (s'ils s'avèrent plus opérationnels), de gérer soi-même son temps pour apprendre en fonction de ses contraintes de travail (et non l'inverse), de coopérer avec ses pairs pour parvenir à ses fins (ou inversement, de jouer l'opportunisme et le chacun pour soi) ... le tout, en fonction d'intérêts qui, dans la plupart des cas, sont

éminemment personnels et ne concordent pas toujours, loin s'en faut, à des programmes institués qui sont eux, dans la plupart des cas, peu (ou pas) « individualisés »⁽¹⁾.

Au regard des notions qu'introduit le cadre théorique de l'autoformation présenté brièvement plus haut, les questions de valeurs partagées, d'intérêt individuel ou collectif, de confiance et de coopération ou encore celle du temps nécessaire à la construction de l'autonomie sont donc réinterrogées dans ces dispositifs de formation. Afin d'examiner leur intérêt, dans le contexte de formations professionnalisantes à l'université (en présence comme à distance), il a donc été nécessaire d'effectuer dans un premier temps une revue de la littérature dans les domaines de la formation des adultes, de la gestion des ressources humaines et de la formation professionnelle à distance, en vue de construire un cadre de référence opérationnel, pour examiner ensuite sur le terrain la pertinence de ces notions.

2. Construire la confiance à distance : un cadre de référence

C'est probablement dans le champ de la gestion que les travaux sur la confiance et la coopération ont été le plus développés. Empruntant eux-mêmes leurs principales références à la sociologie, à l'économie ou encore aux sciences politiques, ces travaux ont permis, depuis la fin des années 50 (et plus encore depuis le début des années 80) d'établir un important corpus de littérature intégrant, entre autres, les notions de réputation et de vulnérabilité, de confiance interpersonnelle et organisationnelle, de règles de coopération entre individus dans des situations d'indécision et d'incertitude, ou encore de mesure des avantages en termes de contribution/rétribution dans la coopération, mais aussi en termes de valeurs et d'intérêts, tant individuels que collectifs (Zaharia, 2003 ; Neveu, 2004 ; Nielsen, 2004).

Au plan théorique, ces recherches se réfèrent le plus souvent aux travaux fondateurs de Luhman (2006), de Giddens (1994) ou encore d'Axelrod (2002), même si, par ailleurs, l'influence de l'économie sur ces travaux (et de la Théorie des Jeux en particulier), est restée permanente tout au long des deux dernières décennies. Du côté français, l'une des synthèses les plus complètes de ces recherches sur la réciprocité et la coopération se retrouve dans l'ouvrage de Cordonnier (1997), à la croisée de disciplines aussi variées que l'anthropologie (avec la référence à Mauss et au don/contre-don) ou l'économie (avec la référence au Dilemme du Prisonnier, nous y reviendrons).

⁽¹⁾ Nous reprendrons ici le sens « d'individualisation », en lien avec l'autoformation, comme une différence portée soit au niveau du dispositif, soit au niveau de la personne apprenante. Selon (Carré 1992, p. 72), « *autoformation et individualisation représenteraient deux facettes de la centration de la formation sur l'apprenant ; l'individualisation s'adressant avant tout à l'adaptation des formes pédagogiques à un usage individuel, tandis que l'autoformation concernerait plutôt la nature du projet de formation du sujet apprenant* ».

Peu de travaux s'avèrent toutefois directement opérationnels lorsqu'il s'agit d'évaluer la part de la confiance dans la coopération, en particulier dans les questions nouvelles de confiance à distance, et/ou dans des situations d'apprentissage. La plupart, en effet, voient dans la confiance placée en autrui la recherche d'une utilité maximale en termes de coûts, sans pour autant replacer la coopération dans des logiques de don/contre-don permettant à la communauté de bénéficier d'avantages qui ne soient pas strictement individuels (Godbout 2007), quand ils ne se contentent pas de rabattre ces logiques de réciprocité sur des logiques d'efficacité optimale, dans une vision utilitariste d'échange intéressé et de dette à « rentabiliser » (Balkin et Richebe, 2005).

Parmi ces recherches, celle de Loilier et Tellier (2004), en particulier, synthétise l'ensemble des apports de la littérature en gestion (portant sur la confiance dans les organisations virtuelles, les coopérations technologiques ou encore les équipes virtuelles globales), tout en offrant un cadre opératoire important pour le terrain. De plus, cette étude s'intéresse spécifiquement, dans sa partie empirique, au cas des communautés de développeurs de logiciels libres (Linux) et permet donc de valider ce cadre théorique pour des situations de travail et d'apprentissage à distance, dans des configurations proches de celles qui nous intéressent ici (co-apprentissage professionnel, travail et formation à distance).

Partant du constat que la confiance reste le principal moteur de la coordination des relations entre les acteurs d'un réseau, les auteurs posent tout d'abord la question de savoir « comment la confiance peut se construire à distance », dans des situations où les interactions se déroulent majoritairement en l'absence physique des partenaires habituels de l'échange, sans pouvoir être ni directes, ni simultanées. Pour Loilier et Tellier (2004), l'absence, dans ce contexte, ne peut être que compensée par une « confiance institutionnelle élevée » (confiance dans le dispositif, voire dans l'institution qui le gère), mais aussi par un dispositif permettant lui-même une « formalisation du contrôle » (savoir rapidement et efficacement qui dit quoi, et qui fait quoi, et rendre « transparentes » les conséquences de la confiance interpersonnelle), et dont la combinaison permet ainsi une « performance collective élevée » (primant la performance collective sur les éventuels comportements opportunistes, ou en d'autres termes, le bénéfice collectif sur l'intérêt individualiste).

Les limites du terrain choisi sont ici évidentes : la communauté de développeurs *open source* est fortement soudée autour d'un ennemi commun (Microsoft) et affiche, pour cette raison, des valeurs collectives exacerbées par rapport à des situations de travail où la rationalité des comportements individuels frôlent plus la compétition spontanée que la coopération à tout prix. Quoiqu'il en soit, ce cas se rapproche suffisamment des situations d'apprentissage dans

des formations professionnalisantes à distance pour que le cadre offert par Loilier et Tellier puisse être décliné sur un terrain nouveau et discuté ultérieurement, au regard des travaux, mentionnés plus haut, sur la formation, la réciprocité et la coopération.

Il est important, par ailleurs, de rappeler, au regard des différents travaux en gestion auxquels se réfèrent cette étude (Zaharia, 2003 ; Nielsen, 2004 ; Loilier et Tellier, 2004 ; Neveu, 2004), que la confiance est ici entendue dans ses dimensions « personnelles » (la confiance est attachée à une personne, à ses caractéristiques propres, et se repère dans la famille, le groupe d'appartenance ou la communauté), « interpersonnelles » (la confiance est alors relationnelle, et opère dans la réputation, la loyauté ou l'engagement, dans les échanges passés ou attendus et sous la forme de dons/contre-dons), et enfin dans ses dimensions « institutionnelles » (dans une structure sociale formelle définissant les règles et les normes, ou encore les codes éthiques présidant aux échanges) (Loilier et Tellier, 2004).

Enfin, pour Loilier et Tellier (2004), la production de la confiance dans les réseaux nécessite certaines conditions, qu'il est possible de synthétiser de la manière suivante :

Besoin de structuration des projets

1. Constitution et identification claire du groupe de travail autour d'un objectif commun (cette condition tend à limiter la taille des équipes ; les membres ne peuvent avoir confiance que dans des individus qu'ils connaissent).
2. Définition des objectifs et des délais (la confiance nécessite que le travail soit limité dans le temps et/ou par un objectif clair : la confiance « illimitée » est irréaliste ; par ailleurs, moins le projet est structuré, plus la coopération à distance est difficile).

Nature des relations entre les membres

3. Mise en place de mécanismes d'apprentissage (le sentiment de confiance est étroitement lié à la capacité d'apprendre des autres, en échange du travail accompli à l'intérieur du projet collectif).
4. Mise en place de possibilités de contacts (les membres doivent pouvoir échanger, et même se rencontrer : ces liens favorisent la créativité ; la planification des rencontres augmente l'efficacité du travail).
5. Relations antérieures (les acteurs ont tendance à faire confiance à des partenaires avec lesquels ont l'habitude de travailler ; la réputation génère la confiance).

Outils de gestion de la confiance (contrôle et pilotage)

6. Définition des engagements de chacun (chaque membre doit connaître les engagements et obligations des partenaires).
7. Mise en place de procédures de sanction et d'éviction (si l'un des membres « triche » ou fait défaut, il doit être possible de l'évincer ou de le sanctionner).

8. Définition d'unités de pilotage qui ont autorité sur le reste du réseau (le réseau peut fonctionner avec un ou différents leader(s), dont les compétences sont reconnues).
9. Création de routines communes (les routines rappellent ce qui est tenu comme acquis et balisent le champ des possibles, la vision commune, l'interprétation des actions).

Tableau 2 : « Conditions de production de la confiance dans les réseaux distants »
(d'après Loilier et Tellier 2004, p. 284).

Ces neuf conditions, relevées principalement dans la littérature en gestion des ressources humaines, pourraient faire l'objet de nombreuses discussions et adaptations, tant pour les situations de formation professionnelle (et d'équipes-projet à distance, par exemple), que pour la formation en contexte universitaire, où la constitution des collectifs de travail peut être soumise à des modalités diverses. Elles peuvent, de plus, être déclinées dans un certain nombre de recommandations (sur lesquelles nous reviendrons), notamment pour l'opérationnalisation des dispositifs de formation, au regard des règles qui doivent alors régir les échanges et la coopération, tant par des aspects de dons/contre-dons réciproques que par l'établissement de certaines règles de fonctionnement ou encore dans certains modes de contrôle, pour permettre ainsi la « production de la confiance » de manière optimale.

Dans l'immédiat, nous nous contenterons d'examiner les aspects qui semblent les plus problématiques, parmi les conditions posées par Loilier et Tellier (2004), au regard des questions soulevées par le cadre de la réciprocité en situation d'autoformation présenté précédemment. Dans ces deux séries de travaux, en effet, se croisent des questions rarement abordées dans la formation d'adultes, et qui permettent de décliner la question de la construction de la confiance et de la coopération, dans des dispositifs de formation professionnelle ou professionnalisante, visant à développer l'autonomie des apprenants.

Parmi celles-ci, nous en relèverons plus particulièrement trois, qui constitueront autant d'hypothèses de travail pour la recherche en cours :

- Parmi les conditions préalables de construction de la confiance et de la coopération, il semble que les attitudes *a priori* des individus vis-à-vis de ces notions peuvent refléter des « valeurs », personnelles et/ou collectives, et donc une certaine propension à faire confiance et à coopérer ou non ; dès lors, la construction des dispositifs de formation devra prendre compte ces attitudes et ces valeurs ⁽²⁾.

⁽²⁾ Pour mémoire, les valeurs, en éducation, sont définies par Legendre (1993) comme un « ensemble de croyances, d'idées ou de principes dans lequel s'exprime une collectivité humaine », constituant une « certitude fondamentale, consciente et durable » et un idéal « hautement désirable » pour cette collectivité ; cet ensemble ressort d'une conviction durable et partagée, associée à des finalités. Les valeurs individuelles sont donc à

- La confiance, la coopération et la réciprocité, en formation, nécessitent des logiques temporelles longues, tant pour l'établissement de ces valeurs partagées, des routines ou des habitudes de travail que, plus largement, pour l'équilibration des relations dans des logiques de don/contre-don ; dès lors, les dispositifs de formation, en particulier à distance, devront prendre en compte ces temporalités longues ⁽³⁾.
- Plus que dans des dispositifs formels de formation, qui pourraient favoriser des stratégies individuelles, voire individualistes, d'apprentissage, les dispositifs visant l'autonomisation professionnelle, notamment à distance, favorisent au contraire l'apprentissage avec et par autrui ; dès lors, les intérêts individuels et collectifs peuvent s'affronter et il conviendra de privilégier des logiques mixtes d'apprentissage, respectant ces intérêts diversifiés ⁽⁴⁾.

Afin de déterminer la pertinence et la validité de ces différentes questions (dans le cadre de formations professionnalisantes, dans l'immédiat, et avant de prolonger ces investigations en milieu de travail, dans le cadre de formations professionnelles), une première enquête a été menée auprès d'adultes reprenant leur formation, à l'université, dans différents cursus. De plus, et afin de pouvoir déterminer par ailleurs si la notion de distance avait (ou non) une influence significative sur cet apprentissage, différents dispositifs ont servi de terrain de recueil, utilisant toutefois un même protocole et un même outil d'investigation.

3. Méthodologie de recueil de données

Dans le cadre de cette étude portant sur la confiance, la coopération et la réciprocité en formation d'adultes, l'enquête de terrain s'est attachée à recueillir : (1) les attitudes et les *a priori* énoncés par des apprenants, en termes de valeurs affichées, quant aux questions de confiance, de coopération et de réciprocité ; (2) les relations au temps qu'entretiennent ces individus lorsqu'ils déclarent accorder une importance (ou non) à la construction de leur

entendre, ici, comme valeurs potentiellement partagées, et non simplement comme croyances individuelles ou opinions personnelles qui n'auraient pas à être discutées, confrontées, etc.

⁽³⁾ La réputation, par exemple, nécessite la suite d'actions répétées pour être construite de manière fiable, tout comme la coopération ou la reconnaissance des nouveaux entrants, dans les communautés (Loilier et Tellier 2004) ; l'identification des savoirs et compétences de chacun, comme l'optimisation de la répartition des tâches, dans des travaux coopératifs, suppose aussi de pouvoir perdre du temps pour gagner ensuite en efficacité.

⁽⁴⁾ La principale difficulté concernant l'opposition entre intérêt individuel et intérêt collectif, pour la coopération, consiste à répondre à la question, posée par Cordonnier (1997) : « peut-on vouloir ce que l'on ne souhaite pas et qu'il est en notre pouvoir d'éviter ? » ; en d'autres termes, comment expliquer aux usagers de dispositifs qu'ils doivent se départir de leur intérêt immédiat pour coopérer avec autrui, quand ils n'en ont pas forcément envie ou besoin, alors même qu'ils auraient tout loisir de ne pas le faire ? Quelle attitude auront les apprenants, *a priori*, vis-à-vis de cette coopération demandée ? Quels sacrifices sur leur intérêt personnel seront-ils prêts à consentir ?

relations de confiance, s'ils coopèrent spontanément (ou seulement après un délai d'appréciation d'autrui), ou encore s'ils développent leur fidélité relationnelle sur des temps longs (ou courts) ; (3) s'ils privilégient, dans leurs relations de travail et d'apprentissage, des stratégies individualistes ou coopératives, s'ils accordent réciproquement le même crédit d'individualisme ou de coopération à autrui, en termes d'intérêts individuels et/ou collectifs.

L'outil de recueil de données, quant à lui, est issu des études quantitatives de Zaharia (2003) et de Neveu (2004), qui permettent de mesurer la construction de la confiance et de la coopération, dans différentes situations de travail, mais sans introduire, dans leurs protocoles, la notion spécifique de travail ou de formation à distance. Le croisement avec cette variable a été obtenu en passant le même questionnaire à différentes cohortes d'apprenants adultes, tous inscrits dans des formations universitaires professionnalisantes, pour certains en présence, pour d'autres à distance. Ces 90 étudiants au total se répartissent comme suit : Licence Professionnelle à distance (13 questionnaires recueillis), Master 1 à distance (18), Master 1 en présence (13), Master 2 professionnel en présence (13 questionnaires pour une promotion, 17 pour la seconde et 16 pour la troisième). Les cohortes sont formées d'étudiants inscrits aux universités Louis-Pasteur (Strasbourg 1) et Lumière (Lyon 2), sur trois années consécutives (2004-2005, 2005-2006 et 2006-2007).

Le questionnaire (aux réponses échelonnées de 1 à 5 : de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord »), se compose de 50 questions telles que :

1. *La plupart de mes amis sont des amis de longue date.*
2. *La plupart des gens ne se préoccupent que de leur propre intérêt et pas de l'intérêt général.*
3. *Je ne coopère réellement qu'avec les gens que je connais depuis longtemps.*
4. *On peut faire confiance à la plupart des gens.*
6. *Autant que possible, j'évite de travailler en groupe.*
11. *Comme la plupart des gens, je pense d'abord à mes propres intérêts.*
18. *Je suis prêt à faire des efforts, mais seulement si les autres en font aussi.*
20. *Si on leur fait confiance, la plupart des gens se comportent loyalement.*
25. *La coopération est intéressante si tout le monde gagne plus que ce chacun aurait pu gagner seul.*
28. *Lorsque on aide quelqu'un, on attend toujours plus ou moins quelque chose en retour.*
- ... etc.

A ce questionnaire est adjoint un scénario issu de la Théorie des Jeux, basé sur le Dilemme du Prisonnier (Cordonnier 1997, Godbout 2007), qui permet de mesurer l'erreur d'appréciation que peuvent porter des individus sur la perte qu'ils seraient capables de consentir spontanément, pour privilégier le gain collectif espéré, et jouent au contraire des stratégies individualistes quant ils auraient intérêt à jouer la coopération. En d'autres termes, ce scénario

décisionnel vise à évaluer dans quelle mesure les individus sont capables d'engager leur confiance réciproque en autrui pour espérer, dans des situations de coopération, des résultats « gagnant-gagnant ».

Au titre des limites de ce recueil, la principale contrainte méthodologique se situe dans la phase de passation du questionnaire, à savoir qu'il paraît crucial de respecter un même protocole de passation en début, au milieu ou à la fin de la formation, mais surtout d'appliquer ce protocole de manière systématique, auquel cas les résultats peuvent être fortement biaisés. Les résultats des deux premières cohortes ayant fait l'objet de cette recherche, en 2004-2005, n'ont ainsi pas pu être exploités du fait d'une passation en cours d'année universitaire. Il s'est avéré que ce questionnaire devait nécessairement être administré systématiquement au même moment, ici en début d'année et avant que les individus n'aient commencé à coopérer. En effet, comme le note Nielsen (2004), si l'on considère la confiance comme une variable continue et dynamique, il est important de souligner qu'elle peut varier substantiellement grâce (ou à cause) des relations développées dans le dispositif, et contribuer ainsi (ou nuire, au contraire) à la coopération, de manière très différente dans le temps.

Une seconde limite doit être soulignée en terme de méthodologie. Etant identifié à chaque fois comme le référent institutionnel du diplôme, pour ces différentes promotions et ces deux lieux de recueils successifs (Strasbourg puis Lyon), les réponses adressées au chercheur ont pu introduire un biais méthodologique, et ce malgré le moment choisi (début de l'année universitaire), les consignes de spontanéité et l'anonymat garanti des questionnaires.

Le recueil a été effectué à partir de questionnaires papier distribués en présence ou envoyés par courrier électronique, selon les promotions. Le traitement des données a nécessité l'utilisation des logiciels Sphinx et Excel. L'hétérogénéité des cohortes (peu d'étudiants à distance, de deux promotions seulement étant donné l'abandon des recueils de 2004-2005 pour biais méthodologique, étudiants issus plus souvent de Master 2 en présence, etc.) ainsi que le petit nombre de répondants dans chaque promotion n'a pas permis de traitement statistique plus poussé dans l'immédiat (analyses factorielles testées sur le logiciel Statistica, mais non significatives). Les résultats, dans cette perspective, ne pourront donc prétendre à une quelconque représentativité mais donneront plutôt des indications qu'il sera nécessaire de confirmer ou d'infirmer, à l'avenir, par d'éventuelles études quantitatives plus poussées.

4. Principaux résultats

Les résultats présentés ici s'attacheront plus particulièrement à décrire, en termes de tendances, les similitudes et les différences entre les diverses promotions (niveaux de diplômes) et les diverses modalités d'enseignement (présence vs distance).

4.1. Les valeurs mises en exergue

Les valeurs affichées par les répondants sont relativement partagées, quels que soient le niveau de diplôme et les modalités d'études. Si les étudiants à distance semblent privilégier plus particulièrement certaines valeurs spécifiques, ils mettent alors en avant l'importance du partage, dans la société, et surtout de l'équité, en général, qui paraît plus importante pour eux (3,86 sur une échelle de 5) que pour les étudiants en présence (3,34 sur 5, en moyenne), et ce, quel que soit le diplôme. Si des activités illustratives de ces valeurs, telles que l'engagement dans le bénévolat, par exemple, ne permettent pas de souligner de discrimination en fonction du niveau de diplôme, de l'âge ou de la modalité (présence/distance), le respect de la loi, aux yeux des répondants, est une valeur tout particulièrement importante, mise en avant plus fortement par les étudiants à distance que dans les autres cohortes (exception faite d'une promotion de Master 2, qui, pour une raison inconnue, place cette valeur à 4,23 sur 5).

4.2. Les attitudes attribuées aux autres

Se prononçant sur les attitudes attribuées aux « autres », en général (sous la formulation de type : « la plupart des gens », « la plupart du temps », ou encore « en général »), les étudiants à distance se démarquent plus particulièrement sur le fait que, selon eux, on peut généralement et facilement faire confiance à autrui. Mais au contraire, de manière paradoxale, ils sont proportionnellement moins nombreux à penser que « les gens », habituellement, se comportent loyalement lorsqu'on leur accorde sa confiance, alors même qu'ils ne les pensent pas spécialement individualistes, et en tout cas, moins que les étudiants en présence, qui eux affichent plus spontanément leur méfiance. Toutefois, sur un autre plan, les étudiants peuvent aussi répondre exactement l'inverse, quant au sentiment que la société, en général, est un possible lieu « d'arnaque » ou « d'exploitation ». Tout aussi paradoxalement, les étudiants en présence valorisent des comportements sociaux ou citoyens (tels que le covoiturage, par exemple), quand ce sont les étudiants à distance qui pensent plus souvent qu'en général, les gens s'efforcent de rendre service aux autres. Les avis sont tout aussi partagés quant à la prédisposition des individus à coopérer et à dialoguer en milieu de travail.

4.3. Les attitudes attribuées à soi

Par contre, lorsqu'ils parlent à la première personne, décrivant leur propre comportement dans des situations de confiance, de coopération ou d'entraide, les Master 2 professionnels disent fréquenter de préférence leur propre milieu social, aimer le travail en équipe (et ce, nettement plus que les étudiants à distance, tous diplômés confondus), tandis que ce sont les plus jeunes (en présence et à distance), qui disent aimer la pratique de sports collectifs. Il n'existe pas de discrimination particulière d'une cohorte à l'autre pour accorder facilement ou non sa confiance (tous, à l'exception des Master 1 à distance, restent prudents quand à cette confiance spontanément donnée : 3,30 sur 5 en moyenne). De même, il n'est pas possible de caractériser un groupe plus que l'autre sur l'honnêteté et la loyauté revendiquées dans les actes quotidiens ; tous, de manière très similaire, affirment fortement leur attachement à ces comportements honnêtes et loyaux qu'ils affichent pour eux-mêmes (moyenne de 4,32 sur 5), et plus encore dans le respect de la confiance qu'on leur accorde (4,43 sur 5 disent toujours respecter cette confiance qu'on leur a donné). La seule différence marquée, entre étudiants à distance et en présence, concerne l'affirmation des premiers qu'ils aiment aider les autres, plus encore que l'ensemble des personnes interrogées, et alors même que cette question remporte l'un des suffrages les plus élevés de l'enquête, toutes catégories confondues.

4.4. Les attitudes vis-à-vis de la confiance, de la méfiance et de la réputation

Enfin, sur les questions de confiance et de méfiance, de manière plus générale, s'il existe à certaines questions des réponses relativement différentes sur la confiance accordée à autrui (« on peut faire confiance à la plupart des gens »), les questions de rappel, cependant, peuvent apporter des résultats contradictoires. Les étudiants à distance semblent cependant faire plus spontanément confiance à autrui, ou plus exactement, disent se méfier moins souvent d'autrui que les étudiants en présence. A l'inverse, ce sont les étudiants en présence, et plutôt de Master 2, qui affirment bénéficier facilement de la confiance spontanée d'autrui, tandis que les étudiants plus jeunes ont une plus haute idée d'eux-mêmes, dans le sens où ils affirment (moins modestement), que les projets auxquels ils participent ont le plus de chance de réussir. Cette question de la réputation et de l'image de soi se retrouve dans d'autres questions, confirmant plutôt que la réputation semble contribuer à la réussite, surtout dans les représentations des plus jeunes (les résultats ne sont toutefois pas très tranchés, à ce niveau).

4.5. Intérêt personnel et intérêt collectif

En ce qui concerne la question des intérêts personnels et des intérêts collectifs, les réponses sont là aussi contrastées : si tous les étudiants attribuent plutôt des intentions individualistes aux autres, en général (dans la société comme dans la vie professionnelle), ils ne s'attribuent pas pour autant les mêmes comportements. Les résultats, ici, sont légèrement plus stables chez les étudiants à distance, quand ils peuvent varier légèrement, en fonction de la formulation des questions, chez les inscrits en présence. Globalement, tous se voient ainsi plus coopératifs que « les autres » en général, bien qu'il soit intéressant de souligner qu'un sur deux, en moyenne, avoue toutefois penser à ses propres intérêts avant ceux des d'autres ! En moyenne, les autres sont plutôt jugés comme opportunistes, ne coopérant principalement qu'en pensant à leur propre intérêt, quant on s'affiche soi-même plus désintéressé ; il existe toutefois une légère exception pour les étudiants de Master 2 professionnel, qui avouent plus ouvertement leur opportunisme dans l'aide apportée en situation de coopération.

4.6. La force de la coopération : intérêts personnels et professionnels

Par contre, il est important de souligner que, pour tous (à 4,19 sur l'échelle de 5), et tout particulièrement pour les étudiants à distance (4,50/5), la coopération est vue comme une modalité où chacun gagne souvent plus que ce qu'il aurait pu gagner seul. Ce résultat semble d'ailleurs d'autant plus important qu'en valeur absolue, les deux questions obtenant le meilleur score, sur l'ensemble des 50 questions de l'enquête, sont celles concernant l'affirmation de la puissance de la coopération sur les stratégies individuelles : « l'union fait la force » remporte ainsi les mêmes suffrages, avec une légère prépondérance chez les plus jeunes, quand la valeur de la coopération sur l'atteinte de l'objectif collectif l'emporte plus particulièrement auprès des étudiants à distance.

Sur le plan personnel, aucun ne se voit donc vraiment comme opportuniste, ou n'avoue pas, en tout cas, coopérer pour en tirer un profit personnel. Les étudiants à distance, plus que les autres, affirment de pas profiter de leurs relations, quant ils conçoivent pourtant la réussite, dans la vie, comme étant plutôt réservée aux opportunistes ou aux personnes qui ne s'encombrent pas d'honnêteté dans leur parcours. Ici, une variable d'âge intervient probablement sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et du monde professionnel ; les étudiants à distance sont ainsi les seuls à attribuer à des moments tels que les réunions professionnelles un intérêt, pour le collectif, supérieur à l'intérêt individuel, moments que les étudiants en présence relativisent quant à eux systématiquement.

Sur le plan professionnel, l'inscription à distance ne fait pas vraiment de différence ; par contre, il semble là encore que l'âge des répondants influence un certain relativisme quant à la propension des professionnels à privilégier l'intérêt de leur entreprise par rapport à la société en général. En d'autres termes, les étudiants les plus jeunes attribuent au monde du travail des comportements plus individualistes que les étudiants plus expérimentés.

4.7. Le coût de la coopération : contribution et rétribution

Sur le plan des coûts d'opportunité, en termes de contribution/rétribution, l'ensemble juge que « les gens », en général, coopèrent plutôt en attendant quelque chose en retour (3,22 en moyenne) et surtout, n'hésitent pas à mentir, s'il le faut, quand c'est dans leur propre intérêt (3,41 sur 5). A contrario, ce sont surtout les répondants en présence qui jugent que l'équité est importante en termes de rétribution de la coopération : chacun devrait pouvoir tirer profit de la coopération à la mesure de la contribution qu'il a apportée.

Mais pour les étudiants à distance, alors que l'équité et le partage sont des valeurs globalement plus importantes que pour les étudiants en présence, ils ne semblent pas attendre de manière aussi systématique de reconnaissance pour leur participation à des actions collaboratives. Il est possible, de ce point de vue, qu'inscrits dans des dispositifs à distance imposant les travaux collaboratifs, à Strasbourg comme à Lyon, ils aient aussi d'emblée intégré que cette coopération est d'une certaine manière obligatoire, et qu'elle n'est pas nécessairement rétribuée à la hauteur de l'effort individuel, mais plutôt du résultat collectif.

4.8. Le temps de la confiance et de la coopération

Par rapport aux questions de temporalité et à la nécessité d'un temps long pour favoriser, *a priori*, la confiance et la coopération, l'enquête permet de préciser quelques résultats, même si, pour des questions de méthodologie, ceux-ci n'ont pas permis d'examiner l'une des questions importantes de la production de la confiance, liée au temps nécessaire pour construire la fiabilité, faire la preuve de sa compétence ou encore indiquer les modalités d'établissement de la réputation (seule une enquête longitudinale, auprès d'une ou plusieurs promotions, permettrait d'examiner la construction de la confiance sur la durée).

Les étudiants les plus âgés (Master 2 en présence) affirment avoir très majoritairement des amis de longue date (4/5), contrairement aux étudiants plus jeunes, mais surtout, aux étudiants à distance (3,20/5) ; certes ceux-ci sont légèrement plus jeunes, mais ils ont pu avoir aussi des parcours de vie plus chaotiques qui les ont amenés à « s'éloigner » pour différentes raisons, et ainsi à distancier éventuellement leurs relations sociales. Cette question est d'ailleurs corrélée

à celle de la coopération avec des connaissances de longue date, bien qu'avec des moyennes moins élevées (2,30 contre 1,75). Le score toutefois faible de cette corrélation entre longue durée de connaissance et coopération ne permet pas pour autant d'en tirer plus de conclusions. Paradoxalement, les données sont inversées lorsqu'il s'agit de se positionner par rapport à l'entraide : les étudiants à distance affirment clairement qu'il est nécessaire de se connaître depuis longtemps (4,20) alors que les étudiants plus âgés de cycles M2 en présence sont un peu moins affirmatifs (4,02 en moyenne, et même 3,85 pour l'une des promotions). Mais il faut surtout noter le haut niveau d'attribution (plus de 4 sur 5 en moyenne), pour ces questions de temporalités longues, tous diplômes et modalités confondus, ce qui fait de cette question de la conscience qu'ont les apprenants du temps nécessaire à construire la coopération, l'une des variables les plus fortement soulignées, sur l'ensemble de l'enquête. Par contre, les différences sont à nouveau moins nettes lorsqu'il s'agit d'affirmer qu'il faut du temps pour que la coopération soit effective (4,02 en moyenne, tous groupes confondus) et encore moins quant à la nécessité de pouvoir en tirer un intérêt rapide (2,97 en moyenne, sans différence ou amplitude significative dans les différentes cohortes).

4.9. Synthèse des résultats du questionnaire

Peut-on attribuer une sorte de « naïveté », de la part des étudiants à distance et/ou chez les plus jeunes d'entre eux, qui portent très haut dans l'échelle de leurs valeurs celles d'équité, de partage, de confiance, mais aussi de respect dû à cette confiance accordée ? Tout se passe comme si les étudiants à distance, moins expérimentés peut-être que les étudiants en présence dans notre population, idéalisaient d'une certaine manière leur environnement social et professionnel, en affichant ces croyances en la fiabilité ou la disponibilité d'autrui pour rendre service, quand les étudiants en présence, et particulièrement les plus âgés d'entre eux (Master 2 Pro, notamment), semblent plus réalistes, ou tout au moins plus pragmatiques, sur la nature des services rendus et la réalité des prédispositions à la coopération, en milieu de travail. Une autre hypothèse pourrait consister, sinon, à affirmer que le fait d'apprendre à distance recrée des conditions de travail collaboratif fictif, ou tout du moins non représentatif de situations professionnelles réelles. Dans ce cas, il serait intéressant de tester, dans d'autres recherches, l'éventuelle différence entre la confiance et la coopération établies en situation d'apprentissage à distance, et de les dissocier de la propension à coopérer et faire confiance en situation naturelle de travail, et ce, pour une même cohorte d'individus.

De même, on peut constater un certain « idéalisme », de la part de ces étudiants à distance (et des plus jeunes d'entre eux), dans la vision qu'ils ont de la coopération dans le monde

professionnel : « l'union fait la force », affirment-ils, et la coopération a pour principal avantage de « rapporter plus que ce que chacun pourrait gagner à jouer l'individualisme ». Ce sont aussi ces mêmes personnes qui affichent, en dehors du respect qu'ils ont pour la confiance accordée, une valeur plus vague de « respect de la loi », dans leur environnement (sensiblement plus prononcée chez les étudiants à distance) ; faut-il voir là, chez ces individus, une demande de « cadrage » ou de contrôle des échanges *a priori*, un besoin de régulation ou une absence de contrôle, à distance, qu'ils appréhendent particulièrement ? Les résultats et le nombre de personnes interrogées ne permettent pas, à ce jour, d'en tirer plus de conclusions, mais cette piste reste à approfondir et éventuellement à valider.

En ce qui concerne les logiques temporelles, les étudiants à distance, par ailleurs, affirment clairement qu'il est nécessaire de se connaître depuis longtemps pour coopérer, et surtout pour pouvoir faire confiance, alors que les étudiants plus âgés, et en présence, sont un peu moins affirmatifs ; pour tous, il existe cependant une véritable conscience de la nécessité de ces temporalités longues, tant pour construire la confiance que, dans une moindre mesure, pour établir une coopération efficace dans le travail et l'apprentissage.

Enfin, les attitudes les plus valorisées, pour soi comme pour autrui, sont, plus que la confiance ou la coopération elles-mêmes, le respect dû à la confiance donnée, pour la première, et la valeur d'efficacité, attribuée à la seconde. Inversement, l'attitude la moins valorisée par rapport à la coopération est le comportement opportuniste que l'on n'avoue pas pour soi, même si chacun, au détour d'une question, peut laisser paraître le souci de ses intérêts propres dans des situations plus générales, non spécifiquement coopératives. En d'autres termes, ce que disent les personnes interrogées, c'est que « si la confiance est pour moi une valeur primordiale (et j'aimerais qu'on respecte la confiance que j'ai donnée) et si je reste persuadé par ailleurs que la coopération est plus efficace que les comportements individualistes, je n'oublie pas pour autant que les autres sont toujours plus égoïstes que moi, et qu'il faut donc aussi que je pense à moi-même pour garantir mes intérêts personnels » ...

4.10. Le scénario de la Théorie des Jeux

Ces résultats de l'enquête sont confirmés et complétés par les réponses obtenues au scénario proposé, basé sur le Dilemme du Prisonnier. A l'exception d'une seule promotion de Master 2 en présence, tous les répondants ont un comportement altruiste, testé par une première question et validé par une seconde : calculateurs ou non, tous présentent un comportement rationnel qui, non seulement attribue au collaborateur le bénéfice de la situation évoquée (en l'occurrence, dans notre scénario, une bonne idée qui a permis à l'entreprise de réaliser des

gains importants), mais qui de plus, en termes de rétribution, permettra à chacun d'en retirer un avantage substantiel. En d'autres termes, les personnes interrogées sont non seulement altruistes, mais aussi rationnelles en termes d'intérêts individuels et collectifs : elles jouent systématiquement la stratégie gagnant-gagnant.

Pourtant, quelques différences méritent d'être soulignées entre présence et distance. En effet, au cas où la réputation de l'autre est basée sur la confiance (le collaborateur est quelqu'un qu'on connaît bien, en qui on peut avoir confiance), les étudiants en présence valorisent alors plutôt leur intérêt personnel, tandis que les étudiants à distance vont continuer à privilégier la coopération, quitte à gagner moins au final. Les étudiants en présence se révéleraient alors potentiellement plus individualistes que les étudiants à distance. A l'inverse, dans le cadre d'une réputation de non fiabilité (le collaborateur est quelqu'un dont on est en droit de se méfier), une légère majorité d'étudiants en présence continue de concéder le gain à autrui (toujours à l'exception de la même promotion de Master 2), tandis qu'à distance, les résultats, cette fois-ci, s'inversent. En d'autres termes, en présence, la réputation d'autrui ne semble pas vraiment jouer sur le comportement des individus qui assument un altruisme relatif, quand à distance la défiance peut ruiner plus facilement la propension à la coopération.

5. Discussion et préconisations

Les données empiriques, malgré la prudence de rigueur liée aux questions de méthodologie évoquées plus haut, permettent de pointer quelques résultats synthétiques et de tracer quelques pistes d'investigations complémentaires.

5.1. Présence vs distance : valeurs, attitudes et comportements

Ramenés aux résultats du questionnaire, le scénario de la Théorie des Jeux permet de confirmer que les étudiants inscrits dans des formations professionnalisantes affichent des valeurs d'altruisme (confiance, partage, et surtout équité) qui leur permettent d'attribuer entre autres à la coopération une efficacité significative dans les activités de travail, même si à distance, la confiance semble plus fragile dans la mesure où, lorsqu'elle fait défaut, la coopération peut en être facilement altérée. Le questionnaire souligne plus particulièrement que ces étudiants, quelles que soient les modalités de formation, attribuent à autrui une propension à coopérer et une fiabilité relatives, qui soulignent à quel point, si tout le monde se dit *a priori* altruiste, on se sent soi-même toujours moins individualiste que les autres. Le respect de la confiance accordée est donc une question plus sensible pour soi-même que pour autrui. A l'inverse, chacun se juge lui-même plus coopératif que les autres (moins altruistes,

voire moins honnêtes que soi), même si on reconnaît aussi les vertus de l'individualisme quand il s'agit de défendre ses propres intérêts. En présence comme à distance, les étudiants interrogés révèlent ainsi des comportements rationnels dans les situations de coopération, non seulement dans la stratégie qu'ils adoptent en cas d'incertitude, mais aussi dans la défense de leurs intérêts individuels, très attachés qu'ils sont à la rétribution de la coopération. Ainsi, tous privilégient la coopération à l'individualisme, même si des questions d'âge et d'expérience, plus que des questions de présence ou de distance, semblent jouer sur l'image qu'ont d'eux-mêmes et du monde du travail les étudiants en présence (les plus expérimentés, dans notre population). Enfin, à distance, la réputation semble influencer les possibilités de coopération : la méfiance est apparemment plus néfaste dans ces dispositifs qu'en présence. De ce point de vue, il est donc possible aussi que la formation à distance soit ressentie comme plus éloignée, par rapport à la formation en présence, de la réalité des situations de travail.

5.2. Des pistes spécifiques pour la formation à distance

En présence comme à distance, ces résultats soulignent l'intérêt de prendre en compte, pour l'ingénierie des dispositifs de formation, les questions de confiance et de propension à la coopération. Chacun semble en effet conscient de l'intérêt de coopérer pour travailler de manière efficace et tous sont assez rationnels pour percevoir l'intérêt, dans les situations de travail collectif, de jouer gagnant-gagnant. Même si, pour des questions méthodologiques, la construction de la confiance et de la coopération n'a pu être examinée de manière longitudinale, cette recherche met aussi en exergue l'importance de la durée et de temporalités longues dans l'établissement de la confiance et de la coopération, en particulier à distance où la méfiance semble une question d'autant plus sensible pour pouvoir coopérer. Coopérer sans se connaître est une activité qui, si elle ne pose pas de problème particulier à distance (et même au contraire), peut s'avérer délicate dans sa mise en place et fragile dans la durée.

Les hypothèses posées plus haut, concernant les attributions, attitudes et valeurs des apprenants vis-à-vis de la confiance et de la coopération semblent donc confirmées, dans la mesure où l'importance des notions de partage, d'effort consenti pour échanger, de confiance donnée *a priori* ou encore les vertus de la coopération en matière d'efficience semblent largement partagées. Chacun reste toutefois persuadé d'être plus fiable et plus coopératif qu'autrui, et ce, en présence comme à distance. De même, l'importance accordée aux temporalités longues pour faire confiance et coopérer semble validée, sous réserve toutefois d'être confirmée par des études longitudinales qui resteraient à mener. Enfin, alors que tous

les apprenants (en présence comme à distance, et de la Licence au Master) placent au plus haut l'importance du respect de la confiance accordée, ils privilégient aussi des stratégies rationnelles en situation de coopération, mais à distance, ils peuvent aussi faire défaut plus facilement si la confiance placée en autrui se trouve fragilisée.

S'il n'est pas question de discuter ici de l'intérêt de tels résultats pour repenser les modalités de formation en présence, il est toutefois possible de souligner les possibilités qu'une telle étude ouvre pour réfléchir aux situations de travail et d'apprentissage collectif, pour la formation professionnalisante (travaux de groupes, gestion de projets collectifs, études de cas, investigations collectives de terrain, etc.). De même, les résultats de la présente étude de permettent pas de remettre en cause les données de départ sur la modélisation des dispositifs d'autoformation en formation de travail et le postulat d'autonomisation qui la sous-tend (Eneau, 2005, 2007). Mais globalement, les résultats empiriques permettent par contre de souligner l'intérêt d'examiner les questions d'échanges et de coopération, de valeurs et d'attitudes, ou encore de durée dans les logiques de contributions/rétributions visant à développer les méta-compétences transversales que voudraient développer ces dispositifs.

Enfin, et bien qu'il ne soit pas possible de les discuter plus en détail, ces premiers résultats permettent de souligner la pertinence des propositions de la recherche en gestion des ressources humaines, et notamment celles de Loilier et Tellier (2004) pour le travail en réseau et à distance. Parmi ces conclusions, il semble important de souligner notamment :

1. Le besoin d'établir, au sein du collectif, un « répertoire partagé » (Wenger, 1998, 2003), en référence à des valeurs communes, des savoirs tacites, des modalités informelles de fonctionnement et une certaine forme de mémoire transactive (Wegner, 1986), permettant de se référer à des compétences reconnues, même implicites.
2. Le besoin d'un temps relativement long, non seulement pour l'établissement de ces références communes, mais aussi pour percevoir ces références et routines (pour les éventuels nouveaux entrants), tout autant que pour se faire accepter dans la communauté (processus d'adhésion aux valeurs et habitudes de la communauté).
3. Le besoin de règles claires, renforçant les échanges de type don/contre-don et la réputation des membres, formant même, si nécessaire un « corset d'obligations » (Cordonnier, 1997) qui définissent, au-delà d'objectifs partagés et du projet commun, la formalisation des droits et des obligations de chacun dans l'engagement mutuel.

4. Le besoin d'une réciprocité « centralisée » (Temple 1998, 2000), qui puisse permettre de distribuer l'autorité autant que d'agir comme recours en cas de défaillance de la confiance et/ou de la coopération (Loilier et Tellier citent à cet égard le rôle de « dictateur bénévole » que joue Linus Torvalds dans la communauté Linux).
5. Le besoin, par conséquent, de combiner la confiance interpersonnelle (*trust*) à une confiance plus générale dans le contexte ou l'institution (*confidence*), qui encadre alors les relations et assure l'équité de la coopération, tout autant que la pérennité du projet dans son ensemble.
6. Le besoin, plus largement, d'un dispositif de contrôle (implicite ou explicite, selon les cas), qui assure à la fois le suivi et l'évaluation (formalisation de procédures, par exemple) et à la fois la formalisation des accords (utilisation du contrat), afin que ce contrôle de soit pas simplement *ex post* (un contrôle rationnel vu comme possible sanction) mais le plus possible *ex ante* (un contrôle social exercé par la communauté).

D'autres propositions, bien sûr, mériteraient d'être discutées, comme le besoin, selon ces mêmes auteurs, de laisser une large place à l'apprentissage expérimental : en effet, il faut « faire » pour apprendre, « faire » pour être reconnu, « faire » pour permettre au collectif d'atteindre ses objectifs. La participation de chacun, dans ce cadre, ne peut être valorisée que dans l'engagement d'un petit nombre de personnes dans un petit nombre de projets (pour l'identification et la reconnaissance des contributions, tout autant que pour l'efficacité et le contrôle collectifs sur l'ensemble du projet). Mais il s'agirait alors d'observer, sur la durée, la manière dont la confiance et la coopération se construisent au jour le jour, ce que d'autres travaux menés en parallèle sur la scénarisation des activités d'apprentissage à distance nous amènent par ailleurs à observer (Siméone, Eneau et Rinck, 2007).

Là encore, il n'est pas question, dans ces recherches, de savoir qui coopère ou non, qui est fiable ou qui ne l'est pas, mais de pouvoir adapter au mieux, dans la situation particulièrement inhabituelle d'une reprise d'études à distance, à l'Université, les dispositifs qui cherchent à développer, parmi les méta-compétences professionnelles visées, celles d'autonomie et de collaboration en situation de travail. En effet, comme le rappelle Caillé (1994, p. 15) :

« A la question "à qui se fier ?", la réponse est donc : à ceux dont on peut considérer qu'ils se considèrent comme des personnes, c'est-à-dire des individus doués de la capacité d'initiative, de don et d'autonomie, et vous considèrent comme telles ; à ceux qui sont susceptibles d'entrer de manière non exclusivement instrumentale dans l'ordre de l'interaction. Rien ne permet d'établir avec certitude la probabilité que cette

supputation croisée soit couronnée de succès, ce pourquoi le don est toujours de l'ordre du pari radical ».

Ces recherches, finalement, ne peuvent donc que servir la réflexion toujours renouvelée de l'innovation pédagogique, en présence comme à distance. Le pari du don, de l'échange réciproque et de la coopération n'est après tout qu'un pari sur l'autonomie des acteurs qui, si professionnels qu'on aimerait qu'ils soient, sont aussi et avant tout des étudiants en voie de professionnalisation. Il reste à espérer qu'avec le souci de l'amélioration des dispositifs, et grâce aux questions spécifiques que soulève la distance, en particulier, ces étudiants seront aussi, demain, des acteurs qui n'auront pas qu'une « propension » à coopérer, à faire confiance et à parier sur la réciprocité, mais des individus pleinement co-responsables des collectifs de travail et d'apprentissage auxquels ils auront à collaborer.

REFERENCES

- ALBERO B. (2003), Instrumentation des apprentissages, dispositifs et formation des personnes, *in L'instrumentation des apprentissages dans des les dispositifs à finalité de formation*. Note présentée pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris 7.
- AXELROD R. (1992), *Donnant donnant*. Paris : Editions Odile Jacob.
- BALKIN D., RICHEBE N. (2005), A gift exchange perspective on organizational training, *Actes de la 16è Conférences de l'AGRH*. Paris : Université Dauphine.
- BARBOT M. J., LANCIEN T. (dir.) (2003), Médiation, médiatisations et apprentissages, *Notions en Questions* n° 7, ENS Editions.
- CAILLE A. (1994), A qui se fier ? Confiance, interaction et théorie des jeux, *La Revue du MAUSS*, n° 2. Paris : La Découverte.
- CANDY P., (1991). *Self-direction for lifelong learning, a comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- CHANIER T. (2007), Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs, *in N. Guichon (dir.), Former à la distance : méthodologies et expériences*. Journée d'étude de l'ENS. Lyon : ENS.
- CHOPLIN H. (dir.) (2002), Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation. *Education Permanente*, n° 152.
- CONFESORE S. J. (2002). L'autonomie de l'apprenant dans les nouvelles situations de travail. *in A. Moisan et P. Carré (dir.), L'autoformation, fait social ?* Paris: L'Harmattan.
- CORDONNIER L. (1997), *Coopération et réciprocité*, Paris : PUF.
- 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 sous presse), Autoformation nouveaux dispositifs de formation en situation de travail : construire la confiance à distance, *in E. Triby et E. Heilmann (dir.), A distance. Apprendre, travailler, communiquer*. Strasbourg : PUS.

- FOUCHER R. (2000), L'autoformation reliée au travail : jalons pour un état de la question, in R. Foucher (dir.), *L'autoformation reliée au travail - Apports européens et nord-américains pour l'an 2000*. Montréal : Editions Nouvelles.
- HENRI F., LUNDGREN-CAYROL K. (2001), *Apprentissage collaboratif à distance*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- GIDDENS A. (1994), *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.
- GODBOUT J. G. (2007), *Ce qui circule entre nous. Donner, recevoir, rendre*. Paris : Seuil.
- LABELLE J. M. (1996), *La réciprocité éducative*. Paris : PUF.
- LEGENDRE R. (dir.) (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin, Paris : Eska.
- LINARD M. (2003), Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie, in B. Albero (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès.
- LOILIER T. et 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, pp. 275-306.
- LUHMAN N. (2006), *La confiance. Un mécanisme de réduction de la complexité sociale*. Paris : Economica.
- MAJCHRZAK A. (2004), Can absence make a team grow stronger. *Harvard Business Review*.
- MANGENOT F. (2002), Forums et formation à distance : une étude de cas. *Education Permanente*, n° 152.
- MEZIROU J. (2001), *Penser son expérience, Développer l'autoformation*. Lyon : Chronique Sociale.
- NEVEU V. (2004), *La confiance organisationnelle : une approche en terme de contrat psychologique*. Thèse de doctorat en gestion, 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, pp. 239-256.
- SIMEONE A., ENEAU J., RINCK F. (2007), Scénario d'apprentissage collaboratif à distance et en ligne : des compétences relationnelles sollicitées ou développées ? *Colloque TICE Méditerranée*, Marseille : juin 2007.
- TEMPLE D. (1998), Les structures élémentaires de la réciprocité, *La Revue du MAUSS* n° 12. Paris : La Découverte.
- TEMPLE D. (2000), Les origines anthropologiques de la réciprocité. *Education Permanente* n° 143.
- TREMBLAY N. A. (2003), *L'autoformation - Pour apprendre autrement*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- WEGNER D.M. (1986), Transactive memory: A contemporary analysis of the group mind. In B. Mullen, G.R. Goethals (Coord.), *Theories of group behavior*. New-York: Springer-Verlag.
- WENGER E. (1998), *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. New-York: Cambridge University Press.
- WENGER E. (2003), Les communautés de pratique comme réseau d'apprentissage, Actes du Colloque International « *La Gestion du Savoir* », Montréal : CEFRIO.

ZAHARIA C. 2003 : *Les fondements de la coopération : une analyse quantitative*, note 24-2003, Groupe de Recherche sur le Risque, l'Information et la Décision (GRID) - UMR CNRS 8534.