



HAL
open science

Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs, un dispositif d'autoformation singulier.

Caroline Le Boucher

► **To cite this version:**

Caroline Le Boucher. Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs, un dispositif d'autoformation singulier.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00795622

HAL Id: halshs-00795622

<https://shs.hal.science/halshs-00795622>

Submitted on 28 Feb 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Communication n° 233 – Atelier 23 : Langue et culture

Les Réseaux d’Echanges Réciproques de Savoirs, un dispositif d’autoformation singulier

Caroline Le Boucher, doctorante, CREAD EA 3875, Université Rennes 2

Résumé

Les Réseaux d’Echanges Réciproques de Savoirs (RERS) proposent un modèle particulier de transmission des savoirs. Cette communication appréhende ce type d’échanges, à partir des concepts de dispositif, d’autoformation et d’acteur-réseau. Elle présente ensuite la méthodologie d’analyse sociohistorique à partir d’archives effectuée au réseau national des RERS. Elle éclaire les relations et tensions constitutives du dispositif, sujet de justifications et d’argumentations. Cette démarche de recherche met en évidence des caractéristiques des RERS dont les objectifs varient historiquement et se construisent en rétroaction avec des effets reconnus. La valorisation individuelle accompagne une perspective personnaliste et émancipatrice de l’individu.

Mots-clefs : Dispositif. Autoformation. Educabilité. Emancipation. Réseaux d’Echanges Réciproques de Savoirs.

Introduction

Créés dans une classe d'école en 1971, les Réseaux d'échanges Réciproques de Savoirs (RERS) se sont construits comme un mode alternatif de transmission des savoirs (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 1981). Par exemple, Eric apprend la gestion comptable à Chantal, qui elle, transmet son savoir-faire en pâtisserie à Daniel. Ce dernier proposera un perfectionnement en anglais à Eric. Les savoirs échangés sans contrepartie financière sont tout autant des savoirs scientifiques que pratiques ou culturels. Ces Réseaux s'inscrivent dans le mouvement de l'éducation populaire, dans le courant de la pédagogie de Freinet et de Freire. La diversité et la densité des échanges fonctionnent grâce aux principes de réciprocité et de démonétarisation des échanges.

La prise en compte de l'apprenant au cœur de l'apprentissage dépasse la question pédagogique. Celle-ci, centrée sur la réciprocité comme principe éthique et organisationnel, est constitutive d'une recherche de cohérence entre des valeurs et des pratiques mais aussi entre une pédagogie et un vivre ensemble (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 1993). Ainsi la compréhension des RERS ici proposée tente de dépasser le cadre de la relation entre apprenants.

Cette proposition s'inscrit dans le cadre d'une thèse visant à comprendre, à partir de l'exemple des RERS, comment et en quoi les liens sociaux et interactions sociales, notamment sous forme de réseaux, peuvent être au cœur de dispositifs d'autoformation sociale et collective (Carré, 1996 ; Eneau, 2005). Le cadre théorique mobilise les concepts de dispositif interrogé au regard de la théorie de l'acteur réseau : Selon quelles modalités de transmission ? Comment s'est construit ce dispositif ? Quelles sont ses caractéristiques ? Les notions d'autoformation et d'émancipation participent également à la construction de l'analyse : en quoi les RERS s'inscrivent-ils dans le champ de l'autoformation ? Pour répondre à cette compréhension du modèle de formation proposé par les RERS, la méthode s'appuie sur des données d'archives du mouvement national.

Nous proposerons ainsi une réflexion sur l'inscription dans le champ de l'autoformation de ces Réseaux, celle d'une autoformation permanente et diversifiée de l'apprenant plus large que celle d'une autoformation sociale. L'approche méthodologie sera présentée, décrivant les sources d'archives qui ont permis de faire émerger des éléments constitutifs du dispositif. Les objectifs des RERS mettent ainsi en exergue une conception de l'apprenant et du savoir sous-tendue s'inscrivant dans une perspective personnaliste, réflexive et émancipatrice de l'individu.

1 Transmettre un savoir dans un Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs : analyse sociohistorique d'un dispositif de formation

1.1 L'activité des acteurs et socio-organisation des pratiques de transmission

La description simplifiée de la transmission des échanges de savoirs utilisée dans les RERS pour les présenter comme une circulation de personne à personne ne suffit pas à comprendre cette transmission, qui, par exemple s'adjoint d'idéaux relationnels et d'un savoir modifié dans l'échange. L'ethnologie et l'anthropologie se sont intéressés à la question de la transmission comme instrument pour penser une certaine cristallisation des groupes sociaux qui résiste en se réinventant, se modifie et se perpétue (Treps, 2000 ; Berliner, 2010). En ce sens le projet des RERS met en avant l'activité des membres, l'alternance des rôles et la dynamique de réciprocité ouverte, soit la possibilité de donner à quelqu'un d'autre que celui qui a offert.

Le travail actif effectué par les acteurs en situation d'apprentissage traverse la réflexion et la pratique pédagogique. Le savoir est appréhendé comme appropriation voire co-construction. Cette conception de la transmission, en rupture avec celle du transfert, est intégrée dans la démarche des RERS : les savoirs constituent des flux issus des interactions, « *ce sont les personnes qui sont rendues aptes à s'approcher des savoirs* ». ¹ Delbos et Jorion (1984/1990) montrent que toute une situation est en jeu pour l'apprentissage de savoirs pratiques dans l'espace du quotidien. Cet environnement constitue une constellation qui dépasse le moment formel de la transmission (Legrain, 2010).

Wenger (2005) aborde cette question de l'apprentissage au sein d'un groupe, dans le contexte d'une expérience de participation vécue au monde, de collaboration active à une communauté. Certaines études sur les RERS se sont centrées sur cette dimension collective. L'une d'elle compare les RERS et des dispositifs de FOAD, en tant qu'acteurs collectifs, au sens où les utilisateurs et concepteurs agissent ensemble, suivant une signification commune de l'activité (Perriault, 2000). Plus récemment, Fernagu-Oudet (2012) aborde cet acteur collectif par une évaluation et une caractérisation du RERS de La Poste en tant qu'environnement d'apprentissages à la fois individuels, collectifs et organisationnels. Le RERS de la Poste se révèle ainsi comme un environnement capacitant où l'apprenant autonome peut activer son apprentissage selon les ressources disponibles.

Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs proposent un modèle adaptable de la transmission pédagogique et plus largement socio-organisationnelle. Organisée avec l'apprenant, cette transmission particulière dépasse le cadre interactionnel de l'apprenant et de l'enseignant. En plus de la question pédagogique, les RERS posent la question de l'organisation générale d'un dispositif de transmission de savoir comme agencement particulier d'outils, de méthodes, de règles et de valeurs.

1.1 Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs comme dispositif

Les RERS proposent un espace particulier de formation, conçu par des initiateurs, issu d'un travail de mobilisation. Cette perspective de réorganisation s'accompagne d'un refus des cloisonnements sociaux des savoirs et d'une recherche d'accessibilité des savoirs permise par la pédagogie. Cette préoccupation pour une autre organisation dépassant l'éducation populaire fait écho à la pensée complexe de Morin (Ahearne, 2001). Morin propose une organisation ni horizontale, ni verticale mais mouvante. De la même façon, pour les fondateurs, les RERS doivent être en réorganisation constante (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 2010). La multiplication des liens et tissages avec les autres accompagne une complexification organisationnelle et des savoirs de chacun. L'approche par le dispositif permet d'organiser une analyse de cet ensemble complexe sans perdre la richesse des liens et autonomiser les éléments constitutifs du dispositif, ni exclure les tensions qui peuvent le reconfigurer.

Le dispositif est conceptualisé par Foucault comme « *un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires [;K] c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments* » (Foucault, 1994/2001, p. 299). Or, les RERS sont construits à partir de textes (chartes), de pratiques (échanges de savoirs), de principes philosophiques et fonctionnels (réciprocité) pensés de façon cohérente par des initiateurs et participants. Les relations et fonctions composent un dispositif à un moment, avec une fonction stratégique, pour « *répondre à une urgence* »

¹ Rapport d'activité de 1992. Nous identifierons ainsi dans cette communication, les sources de données issues des archives de l'association nationale des RERS (Formations Réciproques, Échanges de Savoirs, Créations Collectives (Foresco), anciennement Mouvement des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (MRERS) de 1989 à 2001) : <http://www.rers-asso.org/>. La méthodologie est développée dans seconde partie de cette présentation.

(ibid). Ce concept se définit donc à la fois comme une structure d'éléments hétérogènes, une genèse et un objectif stratégique.

Ce concept permet de penser l'ensemble hétérogène que constituent les RERS dans leur histoire et la façon dont cette innovation a pu varier dans le temps. La sociologie de l'acteur-réseau peut entrer en résonance avec le concept de dispositif en tant qu'étude des relations entre des éléments hétérogènes, mais intègre plus largement les éléments extérieurs. Ils se constituent alors en inter-relation avec l'environnement, pris dans des alliances et des tensions avec d'autres acteurs. Il s'agit de comprendre le système d'action des acteurs collectifs comme « acteur-réseau » constitué d'un ensemble plus ou moins réversible d'éléments tels des habitudes, mots, lois, sentiments (Akrich, Callon & Latour, 2009). Ces associations suivent un processus de « traduction » c'est-à-dire « *des négociations, actes de persuasion, calculs, violences* » par lesquels un acteur parle au nom d'un autre (idem, p. 12-13). Elles rendent les liens intelligibles et consolident le réseau dont la force tient à sa complexification.

Le dispositif se présente alors plus seulement par des propriétés intrinsèques. Par exemple, les RERS se sont constitués dans une certaine mesure en rapport avec l'institution scolaire : les débuts sont relatés dans une classe de primaire avant que de fortes oppositions initient un développement extérieur à l'école.

1.1 Les RERS, un dispositif dans le champ de la formation : entre autoformation sociale et émancipation

Si les RERS proposent un espace d'éducation populaire singulier, leur place en tant que dispositif de formation ne va pas de soi. Dans les discours officiels des RERS, le terme d'autoformation reste moins fréquent que ceux d'éducation populaire ou de formation permanente. Ce mot est pour partie ambigu au sens où « *formateur* » désigne plutôt les personnes qui forment les animateurs ou les formateurs de formateurs.

Pour Carré (1996), le type d'autoformation mis en œuvre dans les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs se distingue par la participation à un groupe social semi-organisé. Cette « autoformation sociale » est définie comme processus d'apprentissage par soi-même, de participation et prise de responsabilité de l'apprenant (Pineau, 1983). Effectivement, les participants aux RERS définissent leurs demandes, leurs disponibilités et les méthodes privilégiées. La place du groupe et de la coopération impliquent une négociation avec l'offreur et le médiateur. Perriault (2000) ajoute une perspective socialisatrice à cette autoformation sociale: l'apprentissage de l'autonomie et du groupe s'exercent conjointement. L'acteur est partie prenante de son apprentissage en co-construction avec l'enseignant, le médiateur, voire même le groupe (activités de groupe), ou le dispositif (les règles et principes). Ce modèle s'adapte en situation. Par exemple, une fois la formation co-définie, l'échange peut se faire sous forme de transmission classique (Arnaud & Giordan, 2002). Si l'apprenant, dresse un bilan sur la méthode d'apprentissage utilisée, rien ne l'empêche de construire sa formation classiquement.

L'inscription dans l'autoformation sociale pour Carré implique une exclusion d'autres approches de l'autoformation, par exemple existentielle. La réflexivité au sein des RERS passe par un retour sur son histoire personnelle. Ce type d'approche existentielle, y est présent, alimenté par la participation de Pineau, mobilisant en formation des méthodes de blasons et de récits d'expériences.

La définition de l'autoformation dans les RERS pertinente au regard de leur représentation utilisée est celle d'une « *formation tout au long de la vie ancrée dans la dynamique sociale dont les objectifs poursuivis sont souvent l'encouragement, l'indépendance d'esprit, la curiosité, l'aide au développement de l'individu, à sa préparation à la vie professionnelle et à l'enrichissement de sa vie sociale et culturelle.* » (Albero, 2000, p. 262).

La notion de dispositif de formation intègre pourtant un flou en raison de la fréquence de son utilisation voire de son assimilation à tout système de formation où l'apprenant compose avec des objets ou outils (Jacquinet-Deleunay & Monnoyer, 1999). Malgré la conceptualisation de Foucault (1975), le terme de dispositif de formation reste proche de l'ingénierie de formation, de ses dimensions procédurales, techniques et stratégiques (Linard, 2002 ; Demaizière, 2008). Objet de réappropriations, l'apprenant et l'enseignant dans leur activité actualisent les éléments rendus disponibles par le dispositif, ce qui réintroduit une incertitude, une dynamique, une reconfiguration du dispositif (Albero, Linard, & Robin, 2008). La mise en cohérence des éléments hétérogènes n'est alors pas une activité périphérique à la formation considérée (Paquelin, 2009).

Albero (2010) identifie ainsi trois dimensions (axiologique, ingénierique et praxéologique) éclaircissant le concept de dispositif en formation :

- La dimension axiologique correspond aux conceptions, modèles sous jacents et systèmes de valeurs qui impulsent et orientent le projet. Pour le cas des RERS, l'hypothèse est que cette dimension fait référence aux valeurs mises en avant, aux théories mobilisées, aux « mythes fondateurs » et aux représentations de l'utilisateur.

- La dimension ingénierique du dispositif prend en compte les principes structurant l'architecture, les règles et les cadres pratiques dans lesquels s'insèrent l'action formative, tels que les rôles, la planification, les outils ou les modalités d'évaluations.

- La dimension pédagogique et praxéologique réintroduisent la manière dont sont conduites les activités selon les contextes et dispositions.

Au regard de ces trois dimensions et d'une analyse sociohistorique, il s'agit donc d'identifier quels éléments permettent de comprendre les RERS, plus largement que la perspective interactionnelle d'une transmission entre formateurs et apprenants. En tant que dispositif de formation, se pose la question des objectifs, des valeurs, des principes structurants. Comment ces éléments sont-ils mobilisés et entrent-ils en tension ? Selon quelles modalités de construction et de justification ?

1 Méthodologie

1.1 Le corpus

Une première étape de compréhension des RERS en tant que dispositif consiste principalement à l'examen des dimensions ingénieriques et axiologiques du dispositif. Les données utilisées sont issues des archives du mouvement national. Il s'agit de resituer dans son histoire les éléments ayant participé à sa construction et à son développement.

Le corpus est constitué des documents présents au sein du centre de ressource de l'association nationale. Ce lieu se présente comme un lieu d'archives, d'expérimentation, de mutualisation de la formation et d'aide au développement des RERS. Les documents couvrent la période de 1989 à 2011. Sont regroupés des documents très hétérogènes intriquant les archives associatives et la documentation : 71 mémoires d'étudiants, les rapports d'activités (hors 2009, 1996 et 2004), quelques comptes rendus de réunion ou conseil d'administration, des documents envoyés par les RERS locaux (leurs journaux, plaquettes ou invitation à des événements, production comme des poèmes, une trentaine de classeurs), les dossiers de presse (673 articles), des actes des universités d'été organisées et des cassettes audios et vidéos (d'émissions ou des colloques). Suivant les textes législatifs², le travail de recherche

² L'article L211-1 du code du patrimoine définit les archives comme « l'ensemble des documents, quels que soient leur date, leur lieu de conservation, leur forme et leur support, produits ou reçus par toute personne physique ou morale et par tout service ou organisme public ou privé dans l'exercice de leur activité. »

sur les archives a été défini comme concernant les rapports d'activités, les comptes rendus et les dossiers de presse.

1.1 Les indicateurs

A partir de la liste recensée des documents présents, la mesure de l'activité des RERS, indice quantitatif de réussite de ce dispositif, permet d'identifier des périodes où les RERS se sont plus développés. Les indicateurs choisis sont : le nombre de RERS créés, le nombre de documents produits (actes de colloques, articles, études et recherches, ouvrages) et celui de colloques et d'universités d'été organisés.

Par croisement des différentes informations, il est possible d'identifier un accroissement des activités à partir entre 1987 et 1991, puis une forte augmentation entre 1991 et 2000. Après 2000, une chute brutale puis stagnation des activités peut être observée. En effet, ceci est une période de difficultés financières, conflits et controverses, dont les chiffres peuvent être accrus par un recentrement sur les questions d'organisation internes et des licenciements.

Dans les rapports d'activités et comptes rendus de réunions ont été recueillies des informations sur :

- les acteurs engagés, leurs rôles et domaines d'activités
- les règles de fonctionnement
- les controverses, choix d'orientations, arguments et modes de régulation
- les dimensions fonctionnelles du dispositif : outils, fiches de poste, tâches
- les dimensions idéologiques et symboliques : références théoriques, valeurs mises en avant, mythes fondateurs, finalités, représentation des utilisateurs potentiels

Cependant, l'analyse dispositifive ne peut être appréhendée de façon pertinente et complète uniquement par cette méthodologie documentaire³ en particulier les aspects concernant l'actualisation locale du dispositif et le vécu des participants. En conséquence, la méthode quantitative et d'analyse de contenu a été exclue, laissant la possibilité une analyse qualitative au niveau local. L'analyse mobilise le travail des conventionnalistes sur les justifications mis en œuvre par les acteurs.

1.1 Analyse des données

La pertinence des résultats s'inscrit progressivement entre les données théoriques et de terrain visant la « saturation » (Strauss & Glaser, 2010), soit une confrontation entre le cadre théoriques et les données sans occulter des éléments empiriques qui semblent intéressants et récurrents. Les travaux des conventionnalistes (Boltanski & Thévenot, 1991 ; Boltanski & Chiapello, 1999) servent également de clef de lecture, pour comprendre les références et argumentations des RERS à partir des registres argumentatifs, à travers différents « mondes » (tels que le monde marchand, le monde de l'opinion) et différentes modalités de justification (Boltanski & Thévenot, 1991). Pour eux, une commune humanité va de pair avec une qualification des êtres sur une échelle de grandeur. Par exemple, l'entrée dans le RERS est une mise en suspens de ses statuts, rôles et appartenances sociales qui pourraient valoriser ou dévaloriser la personne.

³ Cette méthode documentaire de sociohistoire des RERS, correspond à une première phase du travail doctoral, dont la poursuite est prévue par des entretiens, observations et questionnaires auprès des acteurs des RERS. L'analyse quantitative ne sera pas développée dans cette communication.

1 Premiers résultats

1.1 Effets et visées saillants du dispositif

1.1.1 Deux objectifs principaux

Le concept de dispositif de formation intègre sa visée. Dans l'histoire des RERS, elle varie selon les périodes. Lors des prémices il s'agit de considérer autrement les enfants, puis les objectifs sont élargis vers la valorisation personnelle, pour enfin de stabiliser plus récemment autour de l'échange de savoir et de la création collective.

Au début des expériences d'enseignement, les enfants dans la classe devaient pouvoir exprimer notamment des savoirs, sans tenir compte du contexte d'apprentissage originel ni du rôle d'élève : « *toute leur vie extérieure à la classe entraine dans la classe, par leur intermédiaire exclusif* » (Héber-Suffrin, 1973, p. 11). L'initiative lancée par Claire Héber-Suffrin visait d'abord à permettre à des enfants de changer de regard sur eux-mêmes et la cité où ils vivaient, comme un espace de ressourcement des connaissances et des désirs de savoirs. Cette ouverture de l'école, devient une ouverture vers les parents puis les habitants (Héber-Suffrin, 1973 ; Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 1981).

Dans la charte de 1989 l'objectif est explicité comme « *la valorisation de chaque individu par la recherche de moyens lui permettant : de transmettre ses savoirs, d'acquérir des savoirs dans un échange réciproque* ».

Cette charte est modifiée en 2001. Par la suite, l'objectif explicite est remplacé par « *l'échange de savoirs* ». Il s'accompagne d'un second objectif : la « *création collective* ». Il s'agit de mener des projets communs auxquels chacun participe⁴ (Héber-Suffrin, 1992). Ils peuvent être des œuvres d'art collectives, des expositions, l'ouverture d'un bar, etc.

1.1.1 Une certaine rétroaction des effets

Le projet met en avant des effets très forts dans de multiples domaines de la vie sociale, personnelle, professionnelle ou psychologique des personnes. Les initiateurs et des administrateurs rappellent pourtant l'importance de la dimension éducative : « *certaines réseaux ont des difficultés à prendre en compte l'ensemble des dimensions du projet sans les réduire à certaines de ces conséquences* »⁵. La variété des effets présentés conduit certains acteurs à trouver dans les RERS une solution possible à leurs actions et à les traduire en objectif lors de la mise en place d'un RERS. La problématique de l'évaluation des effets passe par une reformulation conforme à l'éthique : ouverte aux imprévus, à tous les effets, non stigmatisante et non normative (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 1992). Le RERS est ainsi conçu comme un organisme vivant, s'auto-organisant en rétroaction, suivant des processus (ibid).

Un des effets énoncés sur le long terme est l'apprentissage de savoirs nouveaux par dédramatisation et diversité relationnelle. Cette stimulation des désirs et demandes d'apprentissages complète les institutions formatives⁶ et apporte une réflexivité sur l'apprentissage et l'enseignement (Arnaud & Giordan, 2002). De la même manière les effets individuels du renforcement de la dignité et de la confiance en soi sont réitérés. Ils s'accompagnent d'une responsabilisation, une autonomisation et d'un apprentissage de la citoyenneté active et démocratique⁷.

⁴ Article 7, charte de 2001.

⁵ Rapport d'activité de 1990.

⁶ Rapport d'activité de 1994.

⁷ Rapport d'activité de 1994.

Dans les archives, une ligne de tension se dessine entre les objectifs et les effets si le projet se trouve en porte à faux avec ses principes. Par exemple, le développement inattendu des années quatre-vingt-dix s'accompagne de l'accroissement de la participation des travailleurs sociaux aux RERS qui se questionnent sur l'insertion et leur métier (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 2010). La création de RERS dans des centres sociaux interroge. D'une part, elle limite la participation à ses usagers, et d'autre part, ce lieu vise la vérification de l'effectivité des démarches entamées par le bénéficiaire¹. Une controverse émerge entre ceux qui veulent construire des RERS et des partenariats dans le domaine social et ceux qui s'inquiètent d'une possible déviation de ces projets.

Plus récemment, il est avancé que « *les RERS sont reconnus pour leurs effets sociaux* », en tant qu'outils de la reconnaissance sociale⁸ et la lutte contre l'exclusion. La polysémie du terme de lien social contribue à situer le lien social à la fois comme objet de valorisation personnelle, d'insertion relationnelle et de participation citoyenne. L'apport tient aussi aux relations pacifiées dépassant les statuts sociaux, culturels ou générationnels.

Les effets concernant le domaine professionnel sont plus rarement présents dans les discours sur les RERS tels qu'on les retrouve dans les archives. Lorsqu'ils apparaissent, ils sont orientés vers la valorisation des savoirs dans le monde du travail et la réinsertion des personnes dans « *société où de plus en plus de personnes perdent leur emploi* »⁹. Cette question n'est pas isolée d'autres domaines comme la santé ou l'apprentissage.¹⁰ Par exemple, des sessions de formations pour les chômeurs ou les précaires et une expérimentation des Modules d'Orientation Approfondie (MOA) sont mis en place en 1988. Ce thème réapparaît en 2000 avec le projet d'un Espace Public Numérique, d'initiation à l'informatique pour des chômeurs peu diplômés. Les approches en termes d'organisations apprenantes renouvellent les perspectives dans ce domaine. Les démarches et études réalisées au RERS de La Poste, montrent une optimisation de l'organisation, dans un contexte d'évolution du management et de la culture d'entreprise vers la culture par projets et les technologies d'information et de communication (Abeele & Abeele, 2011).

1.1 Les RERS comme dispositif singulier de transmission et d'appropriation de savoirs

1.1.1 Apprenants et enseignants comme des « personnes »

Dans les archives, les premiers objectifs et effets tiennent compte d'une revalorisation de la personne dans toutes ses dimensions. Le RERS semblent basés sur une « *commune humanité* » qui « *ne connaît plus alors qu'un homme unique* » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 91). « *Première valeur fondatrice : les personnes. Nous affirmons ici la primauté absolue des personnes et de leur dignité. Des personnes singulières, uniques au monde, et toutes de la même humanité. Des personnes non stigmatisées, non catégorisées* » (Héber-Suffrin, 2004a, p. 235). Toute personne possède en elle-même tout un réseau de connaissances issues de son histoire personnelle et est en capacité de les transmettre. Cette conception posée comme principe dès la première expérience (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 1981) participe d'un apprentissage visant le développement global de la personne : « *apprendre à devenir ce que l'on est* »¹¹. Les participants sont d'abord considérés comme offreur et demandeur de savoirs dans un RERS.

Une partie des outils utilisés en formation sont nourris de la perspective expérimentale en formation visant ce développement global. Ainsi, les blasons et récits d'expériences sont

⁸ Rapports d'activités de 2004 à 2010.

⁹ Rapport d'activité de 1994.

¹⁰ Rapport d'activité de 1992.

¹¹ Rapport d'activité de 1995

intégrés comme outils de formation depuis 1995¹². Jusqu'en 2001, des animateurs et formateurs au sein des RERS ont ainsi suivi une formation à l'université de Tours co-animée par Héber-Suffrin et Pineau.

Les racines militantes d'éducation populaire des RERS, participent d'une éducation permanente et non institutionnelle. Freire (1973), source d'inspiration pour les RERS, conçoit l'apprentissage comme une liberté qui s'exerce. Mobilisée dans les arguments des RERS, ce thème rejoint la différence entre la liberté positive et négative de Sen (1999) qui conceptualise une liberté en exercice, sans la réduire à une absence de contrainte. Différent, cet être construit sa liberté en participant à la société (Labelle & Eneau, 2008), sans individualisme pour autant, dans un mouvement d'affirmation du sujet proche du personnalisme. L'apprentissage consiste moins en une inculcation qu'en un éveil et une construction de soi. Elle est aussi une éducation à la décision et à la responsabilité sociale et politique (Freire, 1973).

1.1.1 Eléments de la conception de la personne sous tendues

Naturellement, si les conditions s'y prêtent, les personnes sont conduites à apprendre. La personne se présente comme un « *nœud de savoirs incarnés* » (Héber-Suffrin, 2001). Elle forme un réseau de savoirs à un instant précis, issu de ses expériences et évolutif. Cette conception de la personne en projet intègre une virtualité : l'apprentissage n'aboutit jamais. L'apprenant ne s'arrête pas à ses acquis mais entrevoit ses manques comme des nouvelles directions. Il s'inscrit dans un nouveau champ des possibles : de nouvelles offres, demandes, savoirs se révèlent en puissance en lui, susceptibles d'actualisation.

Les textes d'archives décrivent un usager en mouvement, non passif, non fataliste. Le postulat d'éducabilité est aussi la capacité de tous à enseigner. Idéalement, tolérant et humble, il reconnaît l'autre et lui-même comme un champ de virtualité de savoirs. Il est toujours mobile, actif, enthousiaste, non fataliste, autonome, créatif, citoyen et prend des initiatives.¹³ Cette conception presque libérale et libertaire est construite selon une conception des savoirs, où le personnalisme et l'éducation populaire participent à construire un collectif autour du savoir.

1.1.1 Place des savoirs: le bien commun et la place du « praticien chercheur »

Le rapport au savoir est construit à l'image du « tâtonnement expérimental » de Freinet. L'accès au savoir est conditionné par le désir d'être acteur et d'aller vers l'autre. L'inscription dans l'histoire de l'éducation populaire et de la pédagogie active réinterroge les rapports des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs avec le marchand et les savoirs théoriques.

Les savoirs varient selon les participants, leurs désirs et propositions du moment. Pour permettre la diversité des échanges et des liens sociaux, ils échappent à une possibilité d'être monnayé. L'échange ne dépossède pas du savoir, plus encore, il l'enrichit (Serres, 2001). Le savoir est vu comme non appropriable, à la valeur en rapport inverse à sa rareté. Une personne qui ne transmet pas un savoir verrait ce savoir dévalué. La compétition s'y révèle inefficace. Ce refus d'une possession d'un savoir par un petit groupe, confirme un rejet des cloisonnements sociaux et de l'enfermement institutionnel du processus d'apprentissage, dans la perspective d'Illich (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 1981).

La pédagogie de Freinet va à l'encontre d'une valorisation des savoirs abstraits. Pourtant, la démarche des RERS consiste moins en leur relativisation qu'en leur dédramatisation. Tous

¹² Rapport d'activité de 1995.

¹³ Valeurs explicitées dans les rapports d'activité.

doivent pouvoir accéder à l'université, pour combattre les « *effets de destins* » : « *des acteurs des Réseaux découvrent qu'ils peuvent être aussi ceux qui théorisent* » (Héber-Suffrin, 2004b, p. 27). Privilégiant le collectif et la réciprocité, cette activité prend différentes formes : partenariats avec des chercheurs, organisation de colloques, mise en place de formation, bilan réflexif sur les apprentissages, groupes de recherche.

Les acteurs impliqués dans les activités nationales semblent adhérer à au rôle de « *praticien-réflexif* » (Schön, 1993), de théorisation des pratiques, par exemple sur la notion de réciprocité (Héber-Suffrin, 2004b). La professionnalisation des animateurs et des formateurs passe pour certains par un mémoire sur les RERS1.

Cette activité introduit un jeu par rapport à l'action militante ouvrant à de nouvelles justifications, légitimations, alliances et tensions. Des initiateurs et des administrateurs posent la question de le valoriser, de réduire l'espace « *entre ceux qui sont modestement en échange et ceux qui font des recherches universitaires* ». ¹⁴

D'autres participants mobilisent d'autres éléments du dispositif pour démontrer l'incohérence de cette activité avec des dimensions idéelles et ingénieriques : la réintroduction de cette hiérarchie entre les savoirs reste très intriquée à la hiérarchie entre les personnes, en particulier lorsqu'elle est nécessaire dans un processus de socialisation. Par exemple, un participant qui souhaiterait former à la création d'un RERS devrait suivre au moins une formation proposée par l'association nationale. Se former fait partie des prérequis pour être formateurs sur les RERS. Pour résoudre ce paradoxe, les administrateurs modifient ainsi régulièrement l'organisation et les rôles de chacun, en particulier ceux des « formateurs » : « *Que faire lorsque des animateurs de formation ne se relient pas du tout à cette formation réciproque des animateurs de formation? Quelle validation par Foresco des animateurs de formation auprès des réseaux ? En faut-il une ?* » ¹⁵. En 2010 les orientations portent sur le développement de la formation décentralisée. Elle permet l'accès à des formations sans déplacement aux locaux nationaux et de ne pas donner à ceux-ci un rôle exclusif de formation. ¹⁸

Conclusions et perspectives

L'approche choisie des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs comme dispositif ouvre à des dimensions autres que fonctionnelles et pédagogiques. Le dispositif d'autoformation se constitue ainsi d'objectifs stratégiques et fonctionnels, d'un ensemble d'éléments hétérogènes inter-reliés et d'une genèse. Ces éléments sont objets de réorganisations reposant d'une part sur une complexification par l'intégration de nouveaux alliés et d'autre part sur une actualisation du dispositif par les acteurs.

L'inscription dans le champ de l'autoformation des RERS ne va pas de soi. La place historique dans l'éducation populaire et la pédagogie active, n'exclut pas des modèles de transmissions classiques mais ils s'accompagnent toujours d'une activité de l'apprenant co-construisant le choix de ses apprentissages, les moyens et méthodes et exerçant une réflexivité sur cet apprentissage. En ce sens, et influencé par l'autoformation existentielle dans la veine de Pineau, les RERS ne peuvent être réduits à de l'autoformation sociale. La pédagogie et les valeurs sous-tendues dans les conceptions des savoirs et des personnes inscrivent les RERS dans une définition de l'autoformation conduite tout au long de la vie, visant un développement de la personne et notamment de ses capacités d'autonomie, d'initiative et d'esprit critique.

¹⁴ Rapport d'activité de 2008.

¹⁵ Et ¹⁸ Rapport d'activité de 2010

Quelques éléments clefs du dispositif proposé ont été proposés : les objectifs, les personnes et les savoirs. La valorisation individuelle et la liberté peuvent accompagner une conception libérale, non monétarisée, non capitaliste, repensée sous l'angle de la perspective personnaliste et émancipatrice de l'individu. De plus, la culture par projet et la mise en œuvre de créations collectives se muent en objectifs. La réflexivité sur les pratiques ne se situe pas qu'à l'échelle de l'échange de savoirs mais également à celle des pratiques des RERS, favorisant notamment pour les animateurs la mise en place de formation d'animateurs. Des tensions n'impliquent pas toujours une distance vis-à-vis des différents éléments du dispositif chez les acteurs engagés dans les controverses. Comme le montre l'analyse des archives nationales, elles accompagnent un débat sur l'organisation démocratique des RERS, en particulier dans leur relation entre les réseaux locaux et l'association nationale.

La question de l'organisation, qui se veut au départ en réseau, sans hiérarchie ou rapport d'autorité, participe ainsi à la constitution du dispositif. Elle forme un collectif dépassant la perspective individuelle et alimente différentes dimensions de ce dispositif. Les éléments de construction de cette organisation seront l'objet d'un développement particulier à partir des données d'archives recueillies. L'actualisation du dispositif variable selon les territoires, est également une perspective à explorer sur la façon dont les participants voient, vivent et agissent dans ces Réseaux. Cette participation locale aux RERS doit maintenant faire l'objet d'une enquête qualitative.

Bibliographie

- Abeele, M. V. D., & Abeele, M. V. D. (2011). *Echanges réciproques de savoirs en entreprise: Un réseau au service de l'entreprise responsable*. Lyon : Chronique Sociale.
- Ahearne, J. (2001). La complexité dans les réseaux. Dans Héber-Suffrin, C. (Dir.) *Partager les savoirs, construire le lien*, p. 49-55. Lyon : Chroniques Sociales.
- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction: Textes fondateurs*. Paris: Presses de l'Ecole des Mines.
- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel: du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris: L'Harmattan.
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif: du terme au concept. *La technologie de l'éducation: recherches, pratiques et perspectives*, p. 47-59. Paris: PUF
- Albero, B., Linard, M., & Robin, J.-Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université: Quatre parcours de pionniers*. Paris: L'Harmattan.
- Arnaud, B., & Giordan, A. (2002). *Nature de l'engagement bénévole dans les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs et de formation Les différents types de bénévoles dans les RERS et les formations spécifiques* (Etude). Genève: Université de Genève.
- Berliner, D. (2010). Anthropologie et transmission. *Terrain*, n° 55(2), 4-19.
- Berten, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité: petite généalogie. *Hermès*, (25), 33-47.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le Nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification: les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Carré, P. (1996). A la recherche d'une nouvelle galaxie. *les cahiers d'études du CUEEP*, (32-38), 244-251.
- Demaizière, F. (2008). Le dispositif un incontournable du moment. *Alsic*, 11, (2), 157-161.
- Delbos, G. & Jorion P. (1984/1990). *La transmission des savoirs*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- Fernagu-Oudet, S. (2012). Favoriser des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges de savoirs. *Formation emploi*, 119, 7-27.

- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1994/2001). *Dits et Ecrits, tome 2: 1976 - 1988* (Vol. 2). Paris: Gallimard.
- Freire, P. (1973). *L'éducation, pratique de la liberté*. Bar le duc : Editions du Cer.
- Héber-Suffrin, C. (1973, septembre 15). Les Réseaux. Une expérience d'ouverture sur le milieu. *L'Éducateur*, p. 11-14. Nantes.
- Héber-Suffrin, & Marc Héber-Suffrin. (1981). *L'école éclatée*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Héber-Suffrin, C. (2004a). *Echanger des savoirs à l'école*. Lyon : Chroniques sociales.
- Héber-Suffrin, C. (2004b). *Quand l'Université et la formation réciproque se croisent*. Paris: L'Harmattan.
- Héber-Suffrin, C., & Héber-Suffrin, M. (1992). *Échanger les savoirs*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Héber-Suffrin, C., & Héber-Suffrin, M. (1993). *Le cercle des savoirs reconnus*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Héber-Suffrin, C., & Héber-Suffrin, M. (2010). *Savoirs et Réseaux. se relier, apprendre, essayer*. Nice. : Editions Ovadia.
- Jacquinet-Deleunay, G., & Monnoyer, L. (1999). Genèse du concept. *Hermès*, 9°C14.
- Labelle, J.-M., & Eneau, J. (2008). *Apprentissages pluriels des adultes: Questions d'hier et d'aujourd'hui*. Paris: L'Harmattan.
- Legrain, L. (2010). Transmettre l'amour du chant ? *Terrain*, n° 55(2), 54°C71.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Eduction Permanente*, (152), 143°C155.
- Paquelin, D. (2009). *l'appropriation des dispositifs numériques de formation, du prescrit aux usages*. Paris : l'Harmattan
- Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, (25), 15°C23.
- Perriault, J. (2000). *Projet Echange : l'acteur collectif dans la formation à distance et les échanges de savoirs*. Rapport de Recherche. Nanterre : Université Paris X.
- Pineau, G. (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Montréal: Saint Martin.
- Schön, D. A. (1993). *le praticien réflexif*. Montréal: Editions Logiques.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Anchor.
- Serres, M. (2001). Des savoirs en abondance. Dans Héber-Suffrin, C. (Dir.) *Partager les savoirs, construire le lien*, p.7-11. Lyon : Chroniques sociales
- Strauss, A. L., & Glaser, B. G. (2010). *La découverte de la théorie ancrée: Stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin.
- Treps, M. (2000). Transmettre, un point de vue sémantique. *Ethnologie française*, XXX(3), 361°C367.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Laval: Presses Université Laval.