



HAL
open science

Facteurs de pérennisation d'un réseau de formation par les pairs : le cas des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs

Caroline Le Boucher

► **To cite this version:**

Caroline Le Boucher. Facteurs de pérennisation d'un réseau de formation par les pairs : le cas des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs. Education. Université Rennes 2, 2015. Français. NNT : 2015REN20048 . tel-01674172v2

HAL Id: tel-01674172

<https://theses.hal.science/tel-01674172v2>

Submitted on 2 Jan 2018

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.



THESE / UNIVERSITE DE RENNES 2
*sous le sceau de l'Université européenne de
Bretagne*
pour obtenir le titre de
Docteur de l'Université de Rennes 2
Mention : Sciences de l'Education
**Ecole doctorale des Sciences Humaines et
Sociales**

présentée par

Caroline Le Boucher

Préparée à l'Unité Mixte de recherche
n°EA 3875

CREAD, Centre de Recherche sur
l'Education, les Apprentissages et la
Didactique

Facteurs de pérennisation d'un réseau de formation par les pairs

Le cas des Réseaux d'Echanges
Réciproques de Savoirs

Thèse soutenue le 14 décembre 2015
devant le jury composé de :

Jean-Michel Beaudouin
Professeur, Université de Genève

Françoise Laot
Professeure, Université de Reims - *Rapporteur*

Olivier Las Vergnas
Professeur, Université de Lille 1 - *Rapporteur*

Claire Héber-Suffrin
Docteure en Sciences de l'Education -

Brigitte Albero
Professeure, Université de Rennes 2 - *Co-directrice de thèse*

Jérôme Eneau
Professeur, Université de Rennes 2 - *Co-directeur de thèse*

SOUS LE SCEAU DE L'UNIVERSITÉ EUROPEENNE DE BRETAGNE

UNIVERSITÉ RENNES 2

École Doctorale – Sciences Humaines et Sociales (ED SHS 507)

CREAD (EA 3875)

**FACTEURS DE PÉRENNISATION
D'UN RÉSEAU DE FORMATION PAR LES PAIRS**

LE CAS DES RÉSEAUX D'ÉCHANGES RÉCIPROQUES DE SAVOIRS

Thèse de Doctorat

Discipline : Sciences de l'éducation

Présentée par Caroline LE BOUCHER

Co-directrice de thèse : Brigitte ALBERO

Co-directeur de thèse : Jérôme ENEAU

Soutenue le 14 décembre 2015

Jury :

Jean-Michel, Baudouin, Professeur, Université de Genève

Françoise, Laot, Professeure, Université de Reims - Rapporteur

Olivier, Las Vergnas, Professeur, Université de Lille 1 – Rapporteur

Claire, Heber-Suffrin, Docteure en Sciences de l'Éducation – Membre invité

Brigitte, Albero, Professeure, Université de Rennes 2 – Co-directrice de thèse

Jérôme, Eneau, Professeur, Université de Rennes 2 – Co-directeur de thèse

Remerciements

Sans l'obtention d'un financement de la Région Bretagne (Allocation de Recherche Doctorale - ARED), cette thèse n'aurait pas pu être réalisée. Je remercie la Région pour son intérêt et la confiance accordée.

Je tiens à exprimer ma sincère reconnaissance à l'égard de Brigitte Albero, co-directrice de cette thèse, pour ses encouragements tout au long de ce parcours, ses suggestions et ses critiques toujours avisées et stimulantes. Je remercie également Jérôme Eneau pour son accompagnement sans faille durant toutes ces années. Je lui adresse ma gratitude pour sa capacité, exceptionnelle, à allier l'exigence scientifique et les qualités humaines.

Je remercie également Françoise Laot de la bienveillance et de la pertinence de ses conseils qui m'ont été précieux pour maintenir une exigence dans le travail à accomplir.

Toute ma reconnaissance est également adressée à Olivier Las Vergnas qui me fait l'honneur d'accepter de contribuer à l'évaluation de cette thèse.

Je tiens à remercier Jean-Michel Beaudouin pour l'intérêt qu'il a manifesté à l'égard de ce travail en acceptant de participer à ce jury.

Claire Héber-Suffrin a été une ressource essentielle pour que ce travail aboutisse, j'apprécie très sincèrement sa présence dans le jury de cette thèse et la pertinence du regard qu'elle pourra apporter.

Je souhaite également remercier tous les collègues qui, chacun à leur manière, ont rendu possible l'achèvement de cette thèse, que ce soit pour leur accueil, leur soutien, leurs conseils, leurs relectures ou les savoirs qu'ils m'ont transmis. J'ai beaucoup appris au sein de cette équipe et je tiens particulièrement à remercier Marianne, Simon, Catherine, Geneviève, Anne-Gaëlle, Jean, Rozenn, Mickaël, Carole, Nicolas, Elzbieta, Nathalie, Yann, Anne-France, Pauline, Tristan, Céline, Françoise, Sophie et Virginie.

Je n'oublie pas tous ceux qui, par leur disponibilité, ont contribué à faciliter mes démarches et en particulier les services d'appui à la recherche, les secrétariats de Sciences de l'Éducation et de l'École Doctorale.

Merci à tous les acteurs de terrain de m'avoir accueillie et transmis leurs points de vue et expérience. Sans eux, cette thèse n'aurait pas pu exister.

Enfin, je remercie ma famille et tous mes proches pour leur compréhension et leur soutien.

SOMMAIRE

Remerciements	3
INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1 - CONTEXTUALISATION	
COFORMATION ET FORMATION DES ADULTES DANS LA SOCIETE CONTEMPORAINE	13
1-1. DISPOSITIFS DE FORMATION CHANGEANTS DANS LA « SOCIETE DE LA CONNAISSANCE »	16
1-1.1. La « société de la connaissance », l'adaptabilité permanente	16
1-1.2. Regain d'intérêt pour les situations d'apprentissages informels	20
1-2. NOUVEAUX ACTEURS ET NOUVEAUX LIENS EN FORMATION D'ADULTES	23
1-2.1. Acteurs et territoires de la formation	23
1-2.2. L'éducation tout au long de la vie selon une visée d'inclusion sociale	25
1-2.3. Formations collectives et formations dans le « Web 2.0 »	28
1-3. DISPOSITIFS DE COFORMATION DANS LA DUREE	30
1-3.1. La constance des offres de coformation en cause	30
1-3.2. Le devenir des systèmes de coformation	31
1-3.3. Problématique et questions initiales de recherche	33
CHAPITRE 2 - REVUE DE LA LITTERATURE	
FORMATION PAR LES PAIRS UNE CONSTELLATION DE RECHERCHES ET DE PRATIQUES	37
2-1. APPROCHE SOCIOHISTORIQUE DE L'EDUCATION ENTRE PAIRS	39
2-1.1. L'éducation entre pairs, un questionnement ancestral	39
2-1.2. Une sédimentation de pratiques	42
2-2. LA COFORMATION EN FORMATION D'ADULTES, UN CHAMP DE RECHERCHES ECLATE	70
2-2.1. La coformation comme gage de réussite des apprentissages	70
2-2.2. Se former par les autres aux marges des institutions	83
2-3. L'IMPORTANCE DES ECHANGES PAR LES PAIRS, EN FORMATION, A L'HEURE DU NUMERIQUE	105
2-3.1. Les techniques dans les transmissions des connaissances et les organisations apprenantes	105
2-3.2. Des citoyens qui partagent leurs savoirs	114
2-3.6. Echelles et temporalités hétérogènes dans l'évolution d'un système de formation	121
2-4. UNE EVOLUTION INCERTAINE ET CHANGEANTE	126
CHAPITRE 3 - CADRE CONCEPTUEL	
PERENNISATION D'UN DISPOSITIF DE FORMATION ET LOGIQUES D'ACTION	129
3-1. CADRAGE GENERAL : UN OBJET SENSIBLE A PLUSIEURS ECHELLES ET TEMPORALITES EMPIRIQUES	131
3-1.1. Informel et irrégularité dans la durée des processus d'émancipation	131
3-1.2. Posture épistémologique	132
3-2. EVOLUTIONS D'UN DISPOSITIF DE FORMATION DANS LE TEMPS	136
3-2.1. Une coproduction négociée	137
3-2.2. Un espace de stabilisation et de conventions	140
3-2.3. Des processus de transformations constantes	147
3-2.4. Innovation et organisation : convergences et divergences	153
3-3. DEUX CONCEPTS ARTICULES : DISPOSITIF ET LOGIQUE D'ACTION	155
3-3.1. Dispositif : une approche ternaire et trilogique	155
3-3.2. Logiques d'action et durabilité d'un dispositif	162
3-3.3. « Dissipation » d'un agencement sociotechnique dans le temps	165
CHAPITRE 4 - METHODOLOGIE	
UNE APPROCHE QUALITATIVE, ITERATIVE, ANCREE	169
4-1. UNE THEORISATION ITERATIVE ET PROGRESSIVE	171
4-1.1. Une double sensibilité théorique et empirique	171
4-1.2. Comparaisons et questionnements renouvelés	177
4-1.3. La construction de l'objet	183

4-1.4. Un enracinement dans les données et théorisation.....	184
4-1.5. Expérience des enquêtés.....	186
4-2. UNE METHODOLOGIE QUALITATIVE POUR DIFFERENTES NATURES DE DONNEES	188
4-2.1. Présentation du terrain et positionnement	188
4-2.2. Un sujet peu documenté, le choix d'une méthodologie qualitative.....	193
4-2.3. Diversité d'échelles et types de recueil empirique	194
4-2.4. Echantillonnage, cas typiques et contrastés.....	201
4-3. CATEGORISATION ET PROCESSUS DE CODAGE DES MATERIAUX EMPIRIQUES.....	207
4-3.1. Une catégorisation visant « théorisation » et « schématisation »	207
4-3.2. Processus de catégorisation	209
4-3.3. Recherche des propriétés	211
4-4. CONDITIONS DE SCIENTIFICITE	212
4-5. CHOIX D'ECRITURES	214
CHAPITRE 5 - DONNEES DESCRIPTIVES	
UN MOUVEMENT NATIONAL ET DES RESEAUX LOCAUX CREES ET CREES.....	219
5-1. DOCUMENTS NATIONAUX ET HISTORIQUES	221
5-1.1. Présentation descriptive du corpus documentaire.....	221
5-1.2. Les grandes phases d'un mouvement	228
5-2. ENTRETIENS AUPRES DES MILITANTS DU MOUVEMENT ET DES RERS.....	244
5-2.1. Présentation descriptive des données d'entretiens	244
5-2.2. Trois fiches de portraits illustratifs	246
5-3. DES GROUPES BRETONS D'ECHANGES DE SAVOIRS.....	250
5-3.1. Tableaux de synthèse des terrains.....	250
5-3.2. Fiches descriptives de trois terrains contrastés.....	254
CHAPITRE 6 - ANALYSE DU DISPOSITIF	
CARACTERISTIQUES IDEELLES ET FONCTIONNELLES.....	259
6-1. CARACTERISTIQUES IDEELLES DU DISPOSITIF.....	261
6-1.1. Dimensions axiologiques.....	261
6-1.2. Dimensions épistémiques	281
6-1.3. Aspirations sociales et politiques	291
6-1.4. Symboliques partagées, le récit des origines des RERS	297
6-2. LES CARACTERISTIQUES FONCTIONNELLES DU DISPOSITIF	308
6-2.1. Objectifs et type de public visé.....	308
6-2.2. Le cadre organisationnel.....	312
6-2.3. Un répertoire partagé d'outils	324
6-3. COMPLEXITE DES RELATIONS ENTRE LES ELEMENTS DU DISPOSITIF CONÇU	332
CHAPITRE 7 - ANALYSE DES LOGIQUES D'ACTION	
LOGIQUES MISES EN ŒUVRE EN TANT QUE « VECU » DU DISPOSITIF.....	337
7-1. LOGIQUE D'INTERESSEMENT	339
7-1.1. « L'art de l'intéressement » des débuts	339
7-1.2. Développer le réseau des personnes en échange par les activités proposées.....	343
7-1.3. Impliquer par la rencontre.....	347
7-1.4. Un engagement associatif et militant	349
7-1.5. Promouvoir la démarche.....	353
7-1.6. Les soutiens aux pratiques quotidiennes des RERS sur le territoire local.....	359
7-2. LOGIQUE ISOMORPHE	364
7-2.1. La démarche des RERS comme cadre institutionnel	365
7-2.2. L'éducation réciproque dans le champ de l'action sociale	370
7-2.3. L'influence du cadre organisationnel sur les échanges.....	373
7-3. LOGIQUE INSTITUANTE	382
7-3.1. Une expérience de reconstruction personnelle.....	382
7-3.2. Réinterprétations et réinventions pour fonctionner.....	397
7-4. LES DIFFERENTES GAMMES DES LOGIQUES D'INTERESSEMENT, ISOMORPHIQUE ET INSTITUANTE.....	419
7-4.1. Intéressements durables et pérennisation du dispositif.....	419
7-4.2. Les tendances à l'isomorphie du dispositif.....	422
7-4.3. Réinventions et remise en sens du dispositif.....	423

CHAPITRE 8 - DISCUSSION ET OUVERTURES

SYNTHESE, PISTES DE RECHERCHES ET PERSPECTIVES PRATIQUES.....	427
8-1. LES SYSTEMES DE COFORMATION ET LA PROBLEMATIQUE DE LA DURABILITE	429
8-1.1. <i>Le point de départ, la problématisation</i>	429
8-1.2. <i>Précédents travaux, supports d'hypothèses heuristiques</i>	429
8-1.3. <i>Les orientations du cadre théorique</i>	431
8-2. SYNTHÈSE DES RESULTATS	432
8-2.1. <i>Les valeurs au cœur du dispositif</i>	432
8-2.2. <i>Composantes fonctionnelles partagées</i>	438
8-2.3. <i>Isomorphismes et réinterprétations locales</i>	443
8-3. PERSPECTIVES THEORIQUES, APPROFONDIR LES RECHERCHES SUR LA FORMATION ENTRE PAIRS	446
8-3.1. <i>Apports et discussion des travaux sur la formation par les pairs</i>	446
8-3.2. <i>Pistes conceptuelles confirmées</i>	452
8-3.3. <i>Réponses à la question de recherche et aux hypothèses</i>	457
8-3.4. <i>Reformulations et perspectives de recherches complémentaires</i>	460
8-4. PERSPECTIVES PRAGMATIQUES, ACCOMPAGNER LA PERENNISATION DES DISPOSITIFS	465
8-4.1. <i>Pour les RERS et le Mouvement</i>	465
8-4.2. <i>Pour les dispositifs de formation par les pairs</i>	468
CONCLUSION GENERALE.....	471
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	477
TABLE DES MATIERES	509
TABLES DES GRAPHIQUES, FIGURES ET TABLEAUX	515
INDEX DES AUTEURS	517
ANNEXES	521

INTRODUCTION

« Dans la mesure où chaque chose a son lieu, son moment et sa durée, il n'y a jamais deux choses semblables » (Heidegger, 1962, p. 27). Par cette brève citation, Martin Heidegger résume toute la difficulté d'appréhender un objet d'étude déployé sur des époques, des territoires, des contextes différents. Le cas des initiatives de coformation pour adultes, dont cette thèse en sciences de l'éducation étudie ici une forme particulière, sont en ce sens tout à fait représentatives.

Ces propositions de formation par les pairs sont loin d'être nouvelles et propres à un espace géographique : dès l'Antiquité, certaines de ces formes de transmission mutuelle du savoir étaient présentes dans les communautés humaines. Aujourd'hui, certaines d'entre elles sont réinvesties comme des pratiques qualifiées d'innovantes, en rupture avec ce qui existait auparavant. Elles sont donc à la fois objet de reproductions dans le temps historique (diachronie) et de réinventions par des acteurs (synchronie).

Ce double mouvement, diachronique et synchronique, concerne particulièrement ce qui est qualifié ici de coformation et qui désigne des systèmes d'apprentissages collaboratifs, de communautés de pratique, d'échanges réciproques de savoirs, d'organisations apprenantes, de communautés épistémiques, etc. Observer un environnement de formation pour adultes revient alors à s'intéresser à son évolution dans le temps, aux mutations qu'il a opérées au fil des années et des acteurs impliqués, au gré des espaces sur lesquels il a pris forme.

Les changements contemporains concernant la formation des adultes renforcent les transformations et adaptations effectuées. Les processus d'éducation et de formation pour adultes apparaissent aujourd'hui plus éclatés qu'auparavant. De nouveaux espaces-temps, acteurs et modalités d'apprentissages sont pris en compte. La formation se limite de moins en moins à un espace formel d'interactions directes entre un enseignant et un apprenant. Elle se construit aussi à mesure des interactions et des appropriations réalisées par les usagers, ce qui constitue l'une des caractéristiques d'un environnement de coformation. Ce sont alors ceux-ci qui parfois prennent l'initiative de créer un nouvel espace de formation répondant à leurs besoins et, au sein duquel, les contenus et leur progressivité sont dépendants des ressources et

des acquis que chacun peut apporter. La dynamique de formation, collective et individuelle, est d'autant plus soumise aux interactions, aux motivations et aux implications des différents apprenants. Les méthodes et les objectifs pédagogiques sont tributaires des intérêts et des besoins individuels. Le formateur a un rôle d'animateur et de médiateur non exclusivement centré sur la transmission de savoirs. De plus, il existe également des initiatives entièrement animées et prises en charge par ceux qui se forment sans aucune intervention d'un professionnel de l'éducation ou de la formation.

Les objectifs et moyens sont d'autant plus mouvants. Ils ne permettent plus d'élaborer un environnement de formation constant dans le temps. Les conditions d'émergence et de fonctionnement d'un système de formation prennent ainsi une grande importance par rapport à des objectifs et contenus individualisés.

De nombreux travaux se sont intéressés aux apports de ces environnements pour la motivation et les processus d'apprentissages, ainsi qu'aux transformations des métiers de la formation. Cependant, cette thèse en sciences de l'éducation a une ambition autre dans un contexte de fort investissement dans l'innovation. Ces types d'initiatives se multiplient alors accompagnés d'une incitation à les mettre en place pour les acteurs de la formation. Ce sont ainsi un nombre croissant de « *Moocs* », de communautés d'apprentissages, de communautés de pratique, d'espaces d'apprentissages collaboratifs, de réseaux d'échanges de pratiques et de connaissances entre professionnels, de communautés d'amateurs, et d'autres types encore, qui ont été implantés. Pourtant, bien que ces pratiques ne soient pas totalement nouvelles, elles ne semblent pas toujours s'appuyer sur de l'existant. Leur lancement reste l'objet d'une attention fébrile mobilisant des moyens financiers et humains importants mais les retombées ne sont pas toujours à la hauteur des investissements engagés. Les individus y auront par la suite d'autant plus de difficultés à faire valoir leurs acquis. La fragilité de ces environnements rend plus incertain le développement des compétences d'individus investis.

En poursuivant les idéaux de formation tout au long de la vie, désignée désormais comme étant caractéristique d'une « société de la connaissance », l'apprentissage permanent, la remise en cause des acquis et la constitution de réseaux flexibles de communication et d'organisation valorisent des environnements adaptatifs et innovants en formation. Ils accentuent la problématique vive de la durabilité. L'un des objectifs de cette thèse est d'appréhender la manière dont s'organise une offre de coformation. Si les contenus, acteurs, relations, espaces et moments de formation sont toujours changeants et pour partie informels, quels sont les appuis possibles pour concevoir, dans la durée, un tel environnement de formation ? La question qui se pose alors est la suivante : entre répliques et réinventions, quelles sont les logiques d'action

mises en œuvre par les acteurs d'un dispositif de co-formation en réseau qui les conduisent à lui donner une consistance et à le pérenniser au-delà des intérêts de chacun, des contextes, des modularisations, des reconfigurations et de la variabilité des liens sociaux ?

Pour aborder cette question centrale de thèse la méthodologie est inspirée de la « théorisation ancrée » selon laquelle la construction de l'objet se conduit conjointement à l'enquête, qui, financée par la Région Bretagne (ARED) a permis d'étudier une initiative spécifique présente sur le territoire breton : les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (RERS). Cet exemple de formation réciproques d'adultes est porté par un mouvement national (Foresco). Le premier « Réseau »¹ est créé à Evry en 1971 par une enseignante et son mari, avocat et chargé aux affaires sociales de la ville. Le Réseau d'Evry fait suite à une précédente expérimentation dans d'une école primaire où des enfants, des jeunes et des adultes transmettaient et apprenaient bénévolement. Ce sont ainsi des citoyens ordinaires qui se sont regroupés pour rejoindre le projet des RERS et le mettre en place à Evry. C'est aussi une pratique nouvelle de formation d'adultes, chaque individu est considéré à égalité et alternent les positions de transmission et d'apprentissage de « savoirs ». Chacun formule des offres et des demandes de savoirs. Un animateur se charge de mettre en relation les offres et les demandes. Ce qui est désigné par le terme de « savoir » concerne, pour les acteurs, tout autant des pratiques, des expériences ou des connaissances. La délimitation de ce qui est considéré comme un « savoir » est donc très englobante, de façon à pouvoir permettre à toute personne d'expérimenter la position de transmetteur de connaissances. Support central d'une éducation permanente, cette expérience modifie le rapport au savoir et à la formation dans une démarche à la fois positive et valorisante pour les personnes.

Ces objectifs et ces conceptions de la formation aboutissent à un réajustement perpétuel de chaque groupe. La participation et l'engagement incertain d'individus aux profils variés génèrent à la fois une instabilité et une dynamique apportant paradoxalement au groupe le bénéfice d'un renouvellement des offres et des demandes disponibles. De surcroît, les acteurs impliqués dans les RERS remarquent que l'expression des besoins et des acquis de chacun dans le collectif a des répercussions sur les contenus que tous peuvent partager. Dans cet environnement modulable que chacun utilise selon ses intérêts, ressources ou besoins, s'ajoute de plus une pluralité d'approches pédagogiques. Centrale dans cet espace, la réciprocité éducative implique une alternance de chacun de moments d'apprentissages et de moments de transmissions, facilitée par l'instauration de relations sociales paritaires. Pour autant, aucune

¹ Par convention, dans ce document seront repris des éléments de vocabulaire des acteurs de terrain. Le terme de Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (RERS) désigne un groupe localement organisé autour de ces échanges. Celui de Réseau, avec une majuscule, pour fluidifier la lecture, est utilisé comme synonyme de RERS. De même, le nom de l'association du mouvement national des RERS a été le MRERS puis le Foresco. Lorsque le mot Mouvement est ici écrit avec une majuscule il désigne donc soit le MRERS, soit le Foresco.

méthode spécifique n'est imposée à ceux qui transmettent. Au contraire, chacun est libre de ses choix de méthodes et de ses outils pédagogiques, négociés avec le ou les demandeurs de son « savoir ».

Depuis les années quatre-vingt, le nombre de ces Réseaux s'est démultiplié, chaque groupe évoluant ainsi au fil du temps et selon le contexte. Localement, chaque RERS a ses spécificités selon qu'il fonctionne en tant qu'association ou activité d'un centre social, par exemple. La participation aux décisions et à la gestion collective du Réseau est un trait caractéristique des RERS. Le fonctionnement et les projets de ces groupes varient selon l'engagement des participants, leur implication et leurs liens, mais si certains de ces environnements perdurent depuis plusieurs décennies, d'autres ne parviennent pas à maintenir leur activité et périssent rapidement. Ces constats interrogent leur capacité de pérennisation : quelles sont les caractéristiques permettant d'inscrire l'expérience dans le temps ? Pourquoi certaines plutôt que toutes les autres ? Est-il possible d'identifier des traits propices à la pérennisation, que ce soient des caractéristiques intrinsèques ou des processus d'adaptation à des contextes changeants ?

En partageant des éléments structurants communs, les RERS sont particulièrement pertinents pour comprendre comment, dans la durée, une même initiative peut se transformer ou se reproduire à mesure que les acteurs s'en emparent. Structurés dans le cadre d'un mouvement national, ils partagent des valeurs, des principes et des modalités de fonctionnement. Face à cette hétérogénéité et diversité, il est possible de se demander dans quelle mesure ils gardent des caractéristiques communes qui permettent de les identifier. Quelles sont les activités des acteurs qui se les approprient et les trajectoires propices au renouvellement et au maintien d'une même dynamique ?

Pour répondre à ces questions, ce volume se compose de plusieurs chapitres successifs. Le premier aborde le contexte d'émergence de telles offres de coformation en précisant la problématique de leur pérennisation. Au chapitre 2, la revue de la littérature poursuit deux visées : mettre en évidence l'hétérogénéité des formes de coformation dans une perspective sociohistorique ; repérer différents champs et travaux scientifiques se référant à la coformation. Ce chapitre montre ainsi la rareté des travaux éclairant la problématique d'un développement pérenne de ces espaces de formation par les pairs. Une scission importante existe de plus entre les travaux portant sur l'éducation non formelle et informelle. Les approches historiques montrent leur déviation du projet initial à mesure de leur institutionnalisation dans le champ socioculturel et des successions de politiques publiques. Les études sur les espaces numériques de coformation expliquent en outre leur durabilité par des dynamiques de motivation, d'intérêt

à participer et à coopérer ainsi que les relations sociales qui s’y construisent et déconstruisent. Au chapitre 3, le cadre conceptuel s’appuie alors sur les pistes de critères de pérennisation issus de la revue de la littérature dans une perspective constructiviste et sociotechnique. Les travaux de sociologie de l’innovation et de sociologie des organisations permettent de prendre en considération les mouvements de création, d’invention et de diffusion d’un espace de coformation mais aussi de constitution d’un ensemble organisé au-delà des divergences et variabilités. Les concepts de « dispositif de formation » et de « logique d’action » sont présentés pour articuler le dispositif (ensemble d’éléments hétérogènes cristallisés et partagés) avec les logiques d’actions (orientations de l’action opérées par les acteurs). Ce cadre théorique est issu d’une construction progressive au fil des avancées de l’enquête empirique, dont la méthodologie, décrite au chapitre 4, est construite à partir de la théorisation ancrée. Les allers-retours entre conceptualisation et empirie ont permis de conjuguer la construction des données, de l’objet, du cadre conceptuel et des analyses. Le chapitre 5 présente ensuite les matériaux empiriques qualitatifs recueillis à partir de la documentation et d’entretiens semi-directifs, en recontextualisant les résultats développés par la suite. Une synthèse historique du Mouvement des RERS permet de présenter les moments et éléments de développement et de crises. Le chapitre 6 explicite les dimensions de « l’idéal » et du « fonctionnel de référence » partagées entre les différentes adaptations. Le chapitre 7 développe la dimension du « vécu » dans le dispositif par l’analyse de trois principales logiques d’action propres aux acteurs dans leur quotidien conduisant à la pérennisation de leur RERS. Enfin, le dernier chapitre est consacré à la discussion et aux perspectives ouvertes à l’issue de ce travail de recherche.

COFORMATION ET FORMATION DES ADULTES

DANS LA SOCIÉTÉ CONTEMPORAINE

De nouveaux environnements numériques de formation par les pairs émergent et se multiplient dans le cadre de ce qui est qualifié de « société de la connaissance ».

La formation tout au long de la vie y devient ainsi un moyen pour les individus d'actualiser des acquis qui sont constamment renouvelés ; elle tend à valoriser de plus le flux et l'actualisation des connaissances plutôt que les acquis durables. La conception d'espaces de formation plus morcelés, modulables, individualisés vient répondre aux besoins d'ajustements immédiats entre l'emploi et la formation. Ce contexte a des conséquences sur le rôle attendu des formateurs ainsi que sur les incitations et possibilités de se former, pour les individus. L'importance du contenu est relativisée au profit des interactions et de la capacité à apprendre.

Une seconde partie explicite en quoi le contexte contemporain de la formation est également plus favorable aux apprentissages informels, y compris dans des cadres formels comme l'entreprise. La conception des relations dans une « société en réseaux » est l'une des ambitions favorisant alors les situations de coformation, plus ou moins formelles, entre pairs, suivant une transmission plus « horizontale ». Des amateurs et citoyens créent et animent de nouveaux espaces non formels ou informels d'apprentissage. Ceux-ci sont d'autant plus reconnus que les savoirs d'experts sont régulièrement remis en cause et contribuent à revaloriser la capacité de tous à transmettre et à construire des connaissances.

Un troisième point pose le constat de l'émergence de nouveaux acteurs de la formation. Les entreprises s'en emparent à des fins de compétitivité économique et d'ajustements constants des compétences de leurs salariés. Par ailleurs, les nouveaux acteurs locaux se les approprient dans une logique d'attractivité et de développement durable et inclusif du territoire.

Les enjeux d'inclusion sont alors présentés. Ils permettent par la suite de montrer que l'interaction et les liens sociaux entre apprenants ont pris une place toute particulière dans cette « économie de la connaissance ». Ils visent à combiner l'autonomisation et la collaboration par des transmissions entre pairs.

L'objet de cette thèse est l'analyse des dispositifs de coformation, entre autonomie et interdépendance. Alors que, au regard du contexte, ils semblent peu constants et changeants, en particulier lorsqu'ils relèvent d'apprentissages non formels, il s'agit donc d'en comprendre les enjeux et les raisons. Ce qui est donc central dans cette recherche est la mise en évidence des facteurs de pérennisation de tels dispositifs de coformation, qu'ils soient innovants ou institués, leur parcours dans le temps et la manière dont les acteurs parviennent à les rendre durables. Le chapitre se clôt par la formulation de la question de recherche et des trois hypothèses heuristiques qui lui sont associées.

Un « Guide pratique de l'innovation en formation » est diffusé en ligne par C-Campus, équipe de consultants experts de la formation². Il vise à décrire les pratiques innovantes en formation et des conseils quant à leur mise en œuvre et met l'accent sur les apprentissages mutuels et collectifs. Il présente parmi les dix-huit innovations décrites onze offres qui utilisent, voire se basent, sur les dimensions sociales et collectives : *peer to peer training*, *peer to peer coaching*, *social learning*, *training room*, *local training*, espaces de *co-working*, formation rapprochée, *crowd learning*, *Mooc*, *Small Private Online Courses*, *Corporate Open Online Courses*. Ces espaces d'interactions formatifs et éducatifs ne sont plus pour autant perçus comme l'apanage des espaces de formation à distance : des expérimentations de pédagogie inversée en classe ou de groupes collaboratifs hybrides sont menées. Les espaces formels (entreprises, universités, écoles, etc.), intègrent cette dimension collective, informelle et de partage dans les espaces professionnels. Plus récemment l'explosion des discours et usages des *Massive Online Open Courses* (Mooc) montre cette évolution dans les conceptions de la transmission des savoirs. Un environnement est constitué de manière à offrir diverses modalités d'acquisition et d'échanges entre les apprenants. Ces modalités combinent : individualisation, responsabilité de l'apprenant, échanges de pratique et pédagogie collaborative ; présentiel et à distance, synchrone et asynchrone ; flux de ressources en ligne et centre de ressources (Gros & Vanderspelden, 2015).

L'évolution des environnements de formation à distance a réactualisé les questions portant sur les apprentissages interactifs entre les enseignants et étudiants, voire entre les apprenants eux-mêmes (Bates, 1996). Des Moocs, communautés de pratique ou Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs sont présents de manière croissante en entreprise et dans des institutions de formation et d'éducation. Ils représentent des pratiques de formation à la fois autonomisantes et socialisantes porteuses d'autres conceptions d'apprentissages. Les acteurs s'en emparent pour implémenter des systèmes de formation innovants pour répondre à de nouveaux enjeux de la formation des adultes dans le contexte économique et socioéconomique actuel. En France la réforme de la Formation Professionnelle tend à attribuer plus d'autonomie, de responsabilité et d'implication de l'apprenant dans son parcours de formation. Les modalités de formation peuvent être plus variées avec des Moocs, du *team building*, des groupes d'apprentissages collaboratifs ou des groupes de codéveloppement professionnel. Ces modalités ne se limitent pas à une transformation des réseaux techniques de communication et d'information mais s'accompagnent d'un nouveau regard porté sur le « savoir », les relations entre les formateurs et les apprenants et les façons d'apprendre. Malgré l'accent porté sur la distance et l'individualisation, réapparaissent conjointement les thèmes du territoire et des rôles et interactions avec des pairs (Eveno & Vidal, 2007 ; Vayre *et al.*, 2007 ; Vanderspelden, 2014).

² http://www.ccampuslearn.net/TRANSIT/innovation/1011312_we_10/presentation_html5.html

Ces ambitions et ces modalités de formation sont décrits comme émergentes, pour mettre en place, de nouvelles pratiques, les expérimenter et les tester. Pourtant, elles ne sont pas totalement en rupture avec l'histoire de la formation des adultes mais semblent au contraire réactiver d'anciennes pratiques et modalités d'apprentissages, par exemple celles d'une éducation populaire dans laquelle un apprenant est acteur de son parcours de vie et d'éducation au sein d'un collectif. Or, les recherches sur ces dispositifs de coformation ont d'abord débuté sur les questions liées à la distance, l'asynchronisme et l'instrumentation des apprentissages qui y ont cours dans des espaces de coformation dits « innovants », en rupture avec les pratiques antérieures. Les recherches sur l'évolution des systèmes de formation mutuelle et collective, visant l'*empowerment* et l'émancipation, sont réalisées en parallèle. Avant de développer les combinaisons possibles entre ces deux pans de recherches et de pratiques (voir au chapitre 2), le contexte contemporain de la formation permet de présenter les enjeux qui amènent à la problématique centrale de cette thèse (au chapitre 1). Le but est d'investiguer deux articulations moins fréquemment l'objet des recherches actuelles : la coformation dans des réseaux d'apprentissages entre pairs autonomes mis en perspective avec les temporalités longues et rythmes irréguliers de l'évolution d'un espace de coformation. Ces évolutions de la formation sont mises en effet en corrélation avec la société dite de la connaissance.

1-1. Dispositifs de formation changeants dans la « société de la connaissance »

1-1.1. La « société de la connaissance », l'adaptabilité permanente

La publication du rapport dirigé par Delors en 1994, intitulé *L'éducation, un trésor est caché dedans* (Delors, 1999), acte la possibilité pour tous d'apprendre et d'être une ressource pour les autres. Au milieu des années quatre-vingt-dix vont alors se développer les initiatives dans ce domaine, portées par des organismes internationaux tels que l'Unesco, l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE), la Commission Européenne ou le G8. Ces initiatives se démultiplient dans ce contexte économique et technologique. Le modèle de l'emploi est plus erratique, apprendre permet de tenir dans un monde mouvant et évolutif en permanence, dans lequel les compétences, les connaissances et les pratiques ne sont pas assurées d'être des ressources à long terme (Vayre *et al.*, 2007). Les changements techniques ont des conséquences importantes sur le monde économique et professionnel, entraînant des changements dans les façons de travailler mais aussi d'apprendre. Le Conseil de l'Europe et

l'Union Européenne réinvestissent ces orientations dans leurs politiques de croissance économique, d'éducation et de formation en promouvant la formation tout au long de la vie (Milana, 2012). Le passage des vocables d'éducation permanente et d'éducation récurrente à la formation tout au long de la vie, dans les textes européens officiels et les rapports (tels que le rapport Faure), sont analysés comme une marque de passage à une formation plus individuelle et centrée sur les compétences professionnelles (Biesta, 2006 ; Milana, 2012 ; Wildemeersch & Olesen, 2012). Ces orientations sont présentes dans la stratégie de Lisbonne (2000), et plus récemment, dans le programme « Education et Formation 2020 ». Les Etats et les Régions s'en inspirent pour construire leurs politiques et offres d'éducation et de formation. L'employabilité est une question clef, dans ce contexte, avec pour objectif de garantir l'adéquation plus efficiente et rapide entre les offres de formation aux besoins des marchés d'emploi et ainsi, réduire le taux de chômage et accroître la mobilité des travailleurs.

Devenue une manière de décrire la société et de désigner une orientation souhaitée, la « société de la connaissance » est influente car promue par différentes organisations et programmes internationaux, nationaux ou régionaux. Le renouvellement continu des savoirs est priorisé sur la transmission de savoirs établis. Le passage du terme d'*education* à *learning* dans les textes et programmes est analysé comme un indicateur de changement du champ de la formation (Wildemeersch & Olesen, 2012). « L'éducation tout au long de la vie » et le « partage des connaissances » dans cette « société de la connaissance » sont les objets très contrastés de débats et de positionnements d'acteurs, y compris de chercheurs, selon leurs conceptions des ambitions de la formation des adultes, ce qui sera le sujet du Chapitre 2.

Cet idéal de société cristallise les ambitions et orientations économiques voire sociales et politiques, qui se développent à mesure du développement du secteur tertiaire, des activités immatérielles et des innovations techniques. Se sont alors des informations et leur circulation, puis les « connaissances » qui deviennent, grâce aux infrastructures de communication, les principales sources de l'essor des activités économiques compétitives par l'expertise et l'innovation. Cette dernière comprend aussi la création de nouvelles connaissances. Elle désigne un idéal de société dans laquelle la production, la dissémination et l'acquisition de nouvelles formes de connaissances sont les sources majeures de création de richesses pour les individus et les sociétés (Wildemeersch & Olesen, 2012). Elle est d'abord associée aux idées de flux, de circulation, d'adaptation plus qu'à celles d'accumulation et de progression graduelle de savoirs stabilisés. Ce sont des individus autonomes qui se mettent en relations, plus ou moins durables, pour faire circuler les informations et connaissances. La première caractéristique ici abordée est cette fluidité et adaptabilité ainsi que leurs conséquences sur la conception de systèmes de formation plus souples (Vayre, Dupuy, & Croity-Belz, 2007 ; Vanderspelden, 2014).

Le passage à une « société de projet », comme l'expriment Boltanski et Chiapello (1999), montre qu'il n'est plus aussi évident d'inscrire l'organisation dans une temporalité longue. Les

logiques d'action changent et les initiatives des acteurs sont amplifiées. « Agir-en-réseau » devient alors non seulement un mode mais un modèle d'action qui se caractérise par l'horizontalité (égalité d'accès aux ressources et décisions), la flexibilité (entrée et sortie du réseau), l'informalité des tâches et des statuts (Eveno & Vidal, 2007 ; Dumoulin Kervran & Pépin-Lehalleur, 2012 ; Vanderspelden, 2014). Les conséquences de ces idéaux sur les objectifs, modalités et conceptions de la formation ont un potentiel transformateur important vers des « systèmes souples » (Vayre *et al.*, 2007). Comment sont conçus ces systèmes de formation si flexibles qui viennent bousculer les pratiques et l'ingénierie de formation ? Ces environnements ne s'appuient plus sur des objectifs, des contenus et des besoins stables et peuvent être qualifiés d'« espaces-temps sociaux morcelés » (Vayre *et al.*, 2007). Ceux-ci nécessitent idéalement un réajustement aux besoins et demandes des apprenants. Cette thèse en sciences de l'éducation se propose alors de déplacer le regard de la conception des dispositifs de formation pour mieux comprendre les appropriations et créations que les acteurs réalisent dans ces environnements d'apprentissages pour y intégrer des transformations récurrentes d'objectifs et de besoins.

Cet idéal régulateur emploi-formation conçoit la croissance et la compétitivité dans l'adaptabilité, « immédiate et parfaite » entre des compétences et connaissances disponibles chez les travailleurs et diplômés et des besoins du marché (Milana, 2012). Sont alors proposées des mesures spécifiques pour que des salariés « restent dans la course » dans un contexte de diminution du taux d'emploi et de la stabilité des contrats de travail (Conseil d'analyse économique, 2000, p. 42). Pour s'adapter en permanence à une société innovante et compétitive au marché de l'emploi sont alors proposées des formations professionnelles basées sur l'acquisition de compétences spécifiques. En France, de la même manière, tel que précisé dans le chapitre suivant, la professionnalisation et l'actualisation des compétences, en situation, sont l'aboutissement d'une lente transformation du champ de la formation des adultes. Ainsi, l'enseignement à distance et la transformation des environnements de formation n'est pas simplement une question technique et de possibilité d'interaction mais engage des choix de modèles d'apprentissages, voire de valeurs et de conceptions philosophiques. En effet, différents travaux d'analyse de l'évolution des textes et les orientations qu'ils portent sur les politiques mises en œuvre font le constat d'une évacuation des approches éducatives progressives à partir des années quatre-vingt. Les objectifs développementaux et humanistes sont remplacés par des approches individuelles et qualifiantes (Laot, 2009 ; Wildemeersch & Olesen, 2012).

Les relations changent en entreprise particulièrement les systèmes de management avec le *Knowledge Management*. L'apprentissage situé et la transmission de savoir-faire et connaissances pratiques entre professionnels apparaît alors répondre à ces exigences. Les plans

de formation annuels ou pluriannuels se distinguent moins facilement de la conception de séquences pédagogiques et d'ingénierie pédagogique à plus court terme. L'évolution de la situation de travail et de la formation, qui tentent de s'adapter en permanence aux changements du contexte, altère la linéarité et la lisibilité des temporalités des décisions et des hiérarchies (Eneau, 2008).

Avec ces nouveaux environnements et ces nouvelles pratiques, la formation réciproque et située amène à une reformulation du rôle des formateurs vers des actions de médiation et d'animation. Les interactions, adaptations aux individus, selon leurs acquis et les compétences attendues, rendent les offres de formation plus soumises à des modulations et à des fluctuations du contexte et des acteurs concernés. Comment, dans ce contexte, proposer des environnements de formation ? Les formateurs et concepteurs sont-ils assujettis au changement permanent et rapide de leurs formes et leurs contenus ? Y-a-t-il une place pour leur domaine d'expertise dans leur rôle d'accompagnement et d'animation de groupes d'apprenants ? Comme précisé dans le chapitre suivant, la professionnalisation et le rôle des formateurs deviennent alors des objets de recherches renouvelées, particulièrement dans la transmission entre pairs.

Du côté des apprenants, chaque individu est incité à régulièrement actualiser ses propres compétences, connaissances et capacités avec des degrés d'autonomie et de responsabilisation plus importants (Eneau, 2005 ; Verdier, 2008). L'individualisation et l'autonomisation des processus d'apprentissage s'en trouvent accrues pour permettre une meilleure adaptabilité. L'éducation tout au long de la vie est plutôt associée à la responsabilité de son propre développement (*self-development*) et de son employabilité (Wildemeersch & Olesen, 2012). La capacité à apprendre et à « apprendre à apprendre » devient d'autant plus attendue. Les offres de formation s'individualisent et se centrent de plus en plus sur l'apprenant. Ainsi, la formation, comme d'ailleurs le reprend la réforme récente de la formation dans le Compte Personnel de Formation, tend à une gestion de ses qualifications par chacun, tout au long de sa vie, quelques soient les aléas de la situation professionnelle. Cet intérêt pour la professionnalisation et l'individualisation interpelle le monde de la formation pour développer des systèmes centrés sur les besoins de chacun pour son activité professionnelle, les capacités d'apprendre à apprendre et le renouvellement des contenus de formation. Avec l'accent porté à l'autonomie et aux compétences professionnelles, la valeur des connaissances d'experts ne prédomine plus toujours sur l'échange d'expériences et de pratiques entre apprenants en interactions. Le modèle idéal du réseau est également celui d'un autre modèle de transmission des connaissances non autoritaire, vertical ou hiérarchique. Souple et flexible, le réseau permet à l'individu de s'adapter à un contexte changeant pour s'informer et apprendre rapidement, voire pour construire avec d'autres de nouvelles connaissances. L'expression « Société en réseaux » fonctionne ici comme un horizon sociopolitique auto-réalisateur (Labelle, S. 2001 ; Breton, 2004). Elle a ce statut ambiguë, à la fois un descriptif et normatif, à la fois un imaginaire et un

guide des pratiques. Des responsables d'entreprise, de formations et de ressources humaines voient dans des espaces de formation entre pairs une mise en relation des personnes facilitant le partage de connaissances et d'expériences, appuyée sur les ressources internes, immédiatement adaptés à la situation professionnelle plus rapide que la création d'une nouvelle formation.

1-1.2. Regain d'intérêt pour les situations d'apprentissages informels

Comme précédemment mentionné, la « société de la connaissance », en réseaux et adaptation permanente, introduit de nouvelles temporalités d'apprentissages. Celles-ci sont la conséquence de changements technologiques et des injonctions à des acquisitions quasi immédiate des apprentissages. Malgré cette réactivité, ces apprentissages nouveaux sont aussi chronophages : ils demandent d'actualiser en permanence les acquis et peuvent brouiller les frontières des temps et espaces de formation avec d'autres domaines de la vie des apprenants (Vayre *et al.*, 2007). En situation de travail, l'apprentissage informel et situé permet d'être plus réactif et efficace : des communautés de pratique, réseaux d'échanges réciproques de savoirs ou organisations apprenantes sont ainsi mis en place. Les interactions et le collectif sont perçus comme des sources de créativité, d'innovation et de connaissances nouvelles. L'organisation « idéale », celle promue dans ce contexte moins hiérarchisée, est plus verticale et ouverte à des groupes et communautés autogérés plus ou moins durables (Dejoux, 1996 ; Boltanski & Chiapello, 1999 ; Foucher, 2000 ; Persais, 2013 ; Barbier, J.-Y. & Boissonnet, 2014 ; Marchal, 2014) comme dans le *Lean Management* ou le *Knowledge Management*, depuis le développement et la promotion des réseaux numériques, de nouvelles structures de communication et d'organisation sont ainsi proposées et remettent en question le modèle linéaire et hiérarchique de l'organisation des pouvoirs et du travail. L'adulte acteur de sa formation est aussi participant, voire animateur et initiateur de collectifs d'apprenants, comme c'est le cas dans les cercles d'études (Kaplan, 2009).

Par ailleurs, la mise en réseau concerne aussi la création de réseaux plus ou moins formels entre acteurs et praticiens du champ de l'éducation et de la formation, une façon de travailler et un rapport au savoir transformé. Un mouvement de diversification des modalités de formation émerge dont certaines échappent aux institutions classiques d'éducation et de formation (Vayre *et al.*, 2007 ; Géhin, 2009 ; Vanderspelden, 2014). Il s'accompagne d'un discours de crise ou de complémentarité vis-à-vis de l'institution scolaire et d'un déploiement d'une constellation de groupes et de réseaux. Sue et Peter (2012) rapprochent la « société de la connaissance » d'autres modèles de transmission et de diffusion plus informels, plus électifs, horizontaux et sociaux de partages de savoirs (Portelli, 1995a ; Metzger, 2004). Ces émergences viennent bouleverser les acteurs de la formation (Santelmann, 2012), dont le marché s'est ouvert en France à de

nouveaux acteurs privés aboutissant à une multiplicité d'acteurs et d'initiatives à partir de la loi de 1971 « portant sur l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente ». De plus, les rôles et les relations modifiés des formateurs et des apprenants, apparaissent plus complexes à circonscrire dans ces nouveaux modes de formation collectifs entre pairs, plus horizontaux. Leurs frontières ne sont pas claires, elles changent à mesure des interactions et des acteurs concernés et ne recouvrent pas les organisations formelles existantes. Le contenu même de la formation et des modalités ingénieriques ne sont plus prédéterminés. Le passage d'une ingénierie centrée sur les contenus à une ingénierie centrée sur les apprenants, ajustable en permanence à leurs besoins, leurs acquis et leurs interactions, pose donc des questions quant à la conception d'un dispositif initial et les transformations subies, à mesure de sa mise en application. Comment caractériser ces dispositifs ? Sont-ils totalement transformés à mesure que les apprenants s'en emparent et que les acteurs et contextes changent ? Est-il possible d'identifier leurs frontières ? Ces questions initiales nécessiteront, pour un examen approfondi, un cadre théorique spécifique (au chapitre 3) pour appréhender ce type de formation de réseaux de pairs (dans le chapitre 4).

Mais ces questions ne se posent pas strictement pour la formation professionnelle, elles sont d'autant plus importantes hors des espaces formels d'apprentissages (Cristol & Müller, 2013). La revue de la littérature au chapitre 2 montrera plus précisément quelle place et sous quelles formes ces pratiques de coformation réintègrent des espaces et des modalités d'apprentissage informels et non formels. Développer les capacités d'apprendre, dans différentes situations, devient en effet tout aussi important que l'acquisition de savoirs. L'individu, perçu comme producteur de savoirs, apprend dans des espaces à la fois formels et informels (Vanderspelden, 2014 ; Gros & Vanderspelden, 2015). Par exemple, des exposés théoriques sont remplacés ou complétés par des apprentissages situés, multipliant les ressources disponibles.

Des collectifs apprenants sont alors, pour une large partie, construits par les ressources que chaque apprenant peut transmettre et par leur implication dans les échanges. Ils apparaissent plus comme une transmission entre personnes à égalité, en l'absence de relation autoritaire et hiérarchique ou de pratiques « directives » (Berbaum, 2005). En tout cas, l'attention portée sur les situations d'apprentissages informels est renouvelée comme c'est le cas dans les rapports Faure et Delors, portant sur l'éducation permanente et la formation tout au long de la vie. Avec le passage des termes d'éducation à formation tout au long de la vie l'attention se centre sur les théories d'apprentissages par interactions des apprenants avec différents acteurs dans les environnements particuliers (Milana, 2012). Les frontières entre la production de connaissances, leurs appropriations et utilisations sont brouillées dans ces conceptions en réseaux (Milana, 2012). Les communautés de pratique (Wenger, 2005) ou le Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs de La Poste (Abeele & Abeele, 2011) posent par

exemple cette question des frontières, relations et hiérarchies transformées par ces modes de coformation innovants en entreprise. Ainsi, les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs à La Poste Courrier sont mis en place pour favoriser une culture de l'« apprenance », soit des attitudes favorables à l'acte d'apprendre dans toutes ses déclinaisons formelles, informelles, autodidactique, expérientielles, volontaires, inconscientes (Fernagu-Oudet, 2012a). Ils contribuent à la réalisation d'une « organisation capacitante » qui développe les capacités à agir par la mise à disposition d'une pluralité de types de ressources, formelles et informelles (Fernagu-Oudet, 2012a). Ce type d'initiatives, les contenus et programmes ne sont donc pas toujours préétablis, mais modulés selon les situations et les besoins des personnes et favorisent l'autodirection de ces apprentissages. Lorsqu'ils se font en cours d'action ils ne sont pas toujours totalement intentionnels ou conscients, c'est-à-dire formels.

Dans la société contemporaine, le regard porté sur les connaissances et les savoirs semble évoluer. Suite à des crises comme Tchernobyl ou la « vache folle », entre autres, les connaissances des experts scientifiques et techniques n'apparaissent plus si certaines pour les citoyens (Rabeharisoa & Callon, 2002). Tel que le développe plus amplement le chapitre 2, l'expérience et les connaissances des usagers ou des citoyens acquièrent une nouvelle légitimité. Plus encore, des amateurs ou des citoyens initient des nouveaux groupes et communautés de partage et de production de connaissances. Ceux-ci peuvent prendre différentes formes : association de malades (Jouet & Las Vergnas, 2011), groupes de militants écologistes (Ollitrault, 2001), communautés de pratique ou épistémiques. Ces pratiques de coformation soulèvent d'autres enjeux et d'autres questions sociétales que celles d'une injonction à l'acquisition de compétences professionnelles renouvelées. Par exemple, les communautés de pratique sont constituées pour partie par les liens sociaux entre apprenants qui amènent à produire des savoirs partagés (Millerand, Heaton, & Proulx, 2011). Comme ces auteurs le signalent, elles peuvent même devenir des « communautés épistémiques » lorsque la production de nouvelles connaissances accède aux arènes publiques et participent aux débats politiques, par exemple lorsque la communauté de pratique en ligne Tela Botanica permet de constituer des référentiels de la Flore de France. Cette malléabilité et absence de permanence sont encore plus importantes dans des espaces collectifs initiés et animés strictement par des non professionnels pour apprendre ou constituer de nouvelles connaissances (Le Deuff, 2011).

Toutes opèrent d'une diversification des représentations et pratiques dominantes du « savoir » (Delamotte, 2007). Comme dans les innovations dites *bottum-up* ou ascendantes, ce sont les usagers ou citoyens qui créent un espace pour répondre à leurs besoins. Ces espaces plus informels, moins préconçus, apparaissent d'autant plus malléables aux personnes, à leurs

envies, relations, ressources. Ce type de communauté, pour Delamotte, relève ainsi de « diasporas cognitives » et de « mise en question de la science ». Elles inaugurent « l'entrée dans un régime de la diffraction, de l'éparpillement et de l'atomisation de la connaissance en une multitude de "savoirs" et de "publics" de plus en plus différenciés » (Delamotte, 2007, p. 165). Cet élargissement de la considération des savoirs renforce l'éparpillement issu de l'individualisation et de la modularisation des parcours. En même temps, comme le relève Delamotte, entre autres, la compilation de ressources et d'informations tend à être, à tort, identifiée comme espace d'apprentissage. En effet, consulter et avoir accès à une information ne suffisent pas pour se construire des connaissances nouvelles. Ce sont même des connaissances non reconnues et réfutées par les spécialistes qui peuvent se diffuser (comme l'attestent par exemple la popularité des « théories du complot »), ou tout simplement aboutir à une « tyrannie de la majorité » : l'opinion la plus répandue et la personne à la meilleure réputation peuvent imposer un point de vue. Pour autant, l'objet de cette thèse n'est pas de s'intéresser à la fiabilité et validité des savoirs qui circulent dans ces espaces de coformation, mais plutôt à prendre en compte cette caractéristique, à la fois comme un support d'atout et de critique à leur installation.

Certains acteurs de ces systèmes d'échanges se réclament de l'économie collaborative ou du « bien commun ». Ils voient dans ces systèmes des échanges plus collaboratifs, équitables, solidaires, organisés horizontalement en réseaux où, gratuitement et librement, des citoyens partagent des informations, des connaissances et des pratiques. Ils apparaissent alors particulièrement intéressants dans le cadre d'une société portant une nouvelle culture de l'échange et des liens sociaux, plus collaborative (Delamotte, 2007 ; Vanderspelden, 2014). Des espaces de transmission et de création de savoirs se créent ainsi entre non professionnels de la formation et de l'enseignement avec des enjeux de citoyenneté, de démocratisation et d'émancipation forts. Ces espaces d'éducation informelle et non formelle, à l'image de l'éducation permanente promue par Dumazedier (2002), constituent les pratiques culturelles et de loisirs comme de nouveaux espaces d'éducation permanente et de cohésion sociale qui viennent dans ces espaces bousculer les représentations de ce qu'est « le savoir », même s'ils s'avèrent d'autant plus difficile à circonscrire et caractériser.

1-2. Nouveaux acteurs et nouveaux liens en formation d'adultes

1-2.1. Acteurs et territoires de la formation

Des « territoires apprenants » sont promus par des responsables locaux, avec pour ambition de développement socioéconomique durable et d'éducation tout au long de la vie pour tous. Les orientations européennes sont ainsi déclinées dans les politiques régionales, notamment en France où la Région désormais détient des compétences en ce qui concerne la

formation dans le but de mieux cerner les besoins locaux. Avec l'idéal du réseau et l'ouverture du marché de la formation à de nouveaux acteurs, la politique de formation se construit en interconnexion entre le global et le local (Milana, 2012). Elle croise les ambitions des pôles de compétitivité et de l'attractivité territoriale des Régions. Cette dimension territoriale est également liée à l'économie de la connaissance lorsqu'elle se conçoit comme un réseau de pôles régionaux de compétences et d'innovations (Veltz, 1996). Les pratiques et environnement de formation sont ainsi pour partie territorialisés (Eveno & Vidal, 2007). La Région devient acteur-organisateur de l'économie à son échelle, puisqu'elle possède les infrastructures de services et de communication nécessaires, dans ce type d'économie, à la diffusion rapide des biens et des services (Florida, 1995). Du point de vue économique les systèmes organisationnels et managériaux des entreprises, pour permettre une création de connaissances et d'innovations continues, s'organisent en réseaux, flexibles et horizontaux qui peuvent être supportés et gérés par une gouvernance de la Région. La « Région apprenante » concerne alors un collectif et une synergie d'acteurs agissant sur un même territoire : les réseaux sociaux affectent en conséquence les apprentissages individuels mais aussi collectifs (OCDE, 2001).

L'innovation par l'« économie collaborative » attribue au partage et à la mutualisation de nouvelles sources de richesses et de création de connaissances communes. Dans un contexte économique difficile, ils fonctionnent sur le bénévolat et avec peu de ressources financières. Des nouveaux espaces, des « tiers lieux », espaces de travail autres que l'espace domestique et professionnel, sont créés dans cette optique d'économie collaborative, ce sont par exemple les FabLab ou les espaces de *co-working*. Dans ces espaces de vie sociale et communautaire, peuvent se rencontrer et échanger, de manière plus ou moins formelle, des personnes aux profils très différents. De ces rencontres, il émerge parfois de nouvelles idées, des nouveaux apprentissages, de nouveaux projets. Ces espaces représentent en quelque sorte un espace de dialogue et d'innovation ouverte, ancrée sur un territoire et portée par un collectif.

L'exclusion de personnes de ces dynamiques et réseaux devient alors un enjeu social et économique pour différentes organisations, administrations et entreprises. Les organisations internationales, nationales et régionales se sont saisies de ce terme. Au niveau international, l'établissement d'une « Région apprenante » est l'un des axes du cadre de l'apprentissage tout au long de la vie pour tous. L'Unesco, sur son site, propose ainsi de créer un « *cadre pour un Index global des villes apprenantes de l'Unesco* »³. En 2012, dans son bilan, l'Unesco listait les indicateurs potentiels.

³<http://uil.unesco.org/fr/accueil/news-target/developing-a-framework-for-the-unesco-global-learning-city-index/818bb722fb43d10a3b1f1743d786ea24/>

« (1) Les bénéfices plus larges obtenus par la création d'une ville apprenante qui englobe l'autonomisation de l'individu et la cohésion sociale ; une prospérité culturelle et économique ainsi que le développement durable. (2) Des éléments constitutifs d'une ville apprenante qui comprennent un apprentissage inclusif depuis l'éducation de base jusqu'à l'enseignement supérieur ; un apprentissage communautaire revitalisé ; un apprentissage efficace non seulement pour la vie active mais aussi sur le lieu de travail ; un vaste usage des technologies modernes d'apprentissage ; une meilleure qualité et une excellence de l'apprentissage ; et finalement une culture dynamique de l'apprentissage tout au long de la vie. (3) Des conditions de base pour l'édification d'une ville apprenante qui implique vision, volonté politique et engagement ; gouvernance et participation de toutes les parties prenantes et enfin, mobilisation et exploitation des ressources et potentiels ».

Plus largement, l'émergence de nouveaux acteurs et nouvelles échelles territoriales dans la formation des adultes amène à des offres et politiques spécifiques régionalisés, mais aussi la création de réseaux de coopération et de collaboration entre les différents acteurs.

Cette « société de la connaissance » en réseaux amène ainsi, pour Milana (2012), à décentrer l'analyse des orientations politiques globales pour prendre en compte le rôle nouveau que prennent les acteurs locaux dans cette coproduction des politiques et de l'élaboration d'offres de formation pour adulte. Cette diversification des espaces, des acteurs et des modalités en formation complexifie l'appréhension des environnements de coformation et le degré de leurs reconfigurations.

1-2.2. L'éducation tout au long de la vie selon une visée d'inclusion sociale

Cette ambition de démocratisation de la formation et de cohésion sociale se retrouve également en partie dans les politiques et textes européens, comme le programme Education et Formation 2020 qui a pour ambition de favoriser l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active, par exemple par la lutte contre le décrochage scolaire ou les inégalités en matière d'éducation et de formation. L'agence européenne dédiée à l'éducation inclusive (*European agency for special needs and inclusive education*) mène et analyse des expérimentations de communautés d'apprenants (*learning community*) pour améliorer les apprentissages et la prise en compte des groupes d'apprenants les plus « vulnérables ». Effectivement, dans ce contexte et pour rester compétitif sur le marché du travail, la capacité à apprendre, à apprendre à apprendre et accepter de se former régulièrement devient essentielle. Ce phénomène pourrait renforcer les processus d'exclusion de ceux qui ne disposent pas des capacités pour engager ces actions. Pour les adultes, les politiques européennes visent alors la formation des individus les moins qualifiés et l'acquisition de compétences de base par tous. La Commissaire Européenne à l'Education, à la Culture, au Multilinguisme et à la Jeunesse, en 2008, lors du comité de Bruges formule ainsi deux missions principales à la formation professionnelle : l'une liée à la croissance économique et la seconde à la cohésion sociale.

En effet, le rapport de la Communauté Européenne sur l'éducation et la formation de 2008 constatait une participation inégale selon les niveaux de formation à l'entrée dans les environnements de formation. S'élaborent alors des propositions d'actions spécifiques, lors du Conseil Européen de Barcelone, en 2002, pour l'accessibilité et l'engagement des moins qualifiés dans le processus de formation permanente, pour lutter contre l'exclusion et développer les capacités d'adaptation et d'autonomisation des individus, telles que des mesures d'accompagnement à l'acquisition de compétences de base. Le Conseil d'analyse économique en France fait le même constat en 2000 d'écart d'inégalités d'accès à la formation continue, à une période de chômage et de restructuration du marché de l'emploi (augmentation des emplois très qualifiés et redistribution des emplois du secteur industriel au secteur tertiaire, besoin d'adaptabilité de la main d'œuvre) (Conseil d'analyse économique, 2000). Il rend compte ainsi du manque de prise en compte des questions de l'exclusion dans les politiques de formation continue. Pourtant, ce Conseil constate un faible niveau de formation initiale qui tend à renforcer les exclusions. Ces rapports et mesures européennes, en d'autres termes, montrent l'importance de la dimension économique de la formation tout au long de la vie mais également des dimensions sociales et politiques : en termes de citoyenneté, de cohésion sociale et d'équité. Il s'agit de proposer des mesures spécifiques pour que des salariés « restent dans la course » dans un contexte de diminution du taux d'emploi et de contrats stables (Conseil d'analyse économique, 2000), entendues comme participation à la vie économique par l'emploi.

Dans ce contexte, les démarches d'apprentissage informels en réseaux permettraient d'accompagner de façon moins inégale les citoyens, y compris ceux qui cumulent des difficultés de santé, sociales, économiques et professionnelles, vers une éducation plus globale et émancipatrice, couvrant un éventail de besoins d'éducation et de formation, tout en accompagnant le l'accroissement des capacités d'action et d'initiatives sur leur propre parcours éducatif (soit une « éducation de tous par tous »). Cette participation active promue notamment par les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (RERS) pourrait répondre aux modifications du travail social et de l'exclusion. Pour les promoteurs, « l'exclusion est une violence grave, le résultat et la cause de violences subies. Nous pensons que nos pratiques sont une des formes du refus de l'exclusion » (Héber-Suffrin, 2001, p. 273). Ces réseaux sont parfois mis en place comme solution à l'augmentation du nombre de personnes en situation de chômage, à la suite du constat de l'imbrication des difficultés économiques, sociales, psychologiques, professionnelles, d'éducation, de formation et de santé impliquant alors la nécessité d'une intervention multidimensionnelle et globale de l'exclusion (Paugam, 1996 ; Bouchoux, Houzel, & Outin, 2006). Face à l'évolution du phénomène, les politiques sectorielles et spécifiques sur le retour à l'emploi

et la requalification paraissent en effet insuffisantes pour accompagner ceux qui vivent l'exclusion depuis des années. Le passage de l'insertion à l'inclusion favorise l'émergence d'une intervention sociale centrée sur l'*empowerment*, dont l'objectif serait de permettre aux personnes de maintenir des dynamiques de mobilisation des ressources utiles pour influencer sur leur parcours de vie et leur environnement (Solere-Queval, 2003). L'éducation et la formation, dans cette perspective, s'accompagnent d'une ambition à développer leur *empowerment*, au sens de la capacité à faire des choix et être responsable de son parcours de vie et de formation.

Ces politiques de formation se préoccupent de l'exclusion des suites d'un constat de de « crise du lien social ». Cette thématique, omniprésente dans les années quatre-vingt-dix, montre que l'affaiblissement des solidarités traditionnelles issues du travail ou de la famille la précarité de l'emploi, le problème des banlieues, la baisse de la participation politique ou encore l'accroissement du nombre de divorces vont de pair avec un individualisme croissant (Weinberg, 2001). Ces phénomènes rendent les trajectoires individuelles et la construction de la cohésion sociale encore plus incertaines. Les apports des interactions et des groupes en formation peuvent donc être perçus comme un apport pour renforcer, en même temps que les apprentissages, la cohésion sociale et l'inclusion. Les échanges vont créer des interdépendances et de la coopération, au sein d'un espace de confiance (Cordonnier, 1997). Alors que la cohésion et la solidarité peut se fonder sur la réciprocité, Rosanvallon et Bourmeau diagnostiquent au contraire un affaiblissement de l'égalité et une « panne de la réciprocité dans nos sociétés ». (Rosanvallon & Bourmeau, 2011).

Mais, les défis posés par l'éducation tout au long de la vie dans la « société de la connaissance » sont aussi ceux d'un accès à l'éducation pour tous et de la qualité de vie. Dans ce cadre, l'apprentissage informel peut correspondre aux ambitions de justice sociale et de redistribution des ressources. L'*empowerment*, voire l'émancipation, prennent alors, dans des politiques éducatives et socioéconomiques de développement, une place importante (Kiyindou & Amador Bautista, 2011 ; Wildemeersch & Olesen, 2012). De même, les discours politiques reprennent également l'importance de restaurer les « communautés » en éducation et formation pour la cohésion sociale. L'éducation et la formation tout au long de la vie, en particulier dans des « communautés », peut être le support d'un accroissement des capacités d'agir pour les citoyens, en particulier les plus exclus. C'est dans ce cadre que l'éducation informelle et non formelle sont promues par l'Unesco, depuis *la déclaration pour l'éducation de tous* (Commission interinstitutions de la WCEFA, 1990), afin de restaurer et de reconnaître plus justement des capacités de transmettre, de la part de tous, et le potentiel de populations qui ne bénéficient pas des systèmes d'éducation formelle (Lengrand, 1975 ; Hasan, 1996 ; Tuijnman, 1996).

Enfin, les réseaux sociaux peuvent aussi répondre à une volonté de synergie entre la valorisation individuelle, l'autonomie et « densité relationnelle ». Or, tous les apprenants ne participent pas de la même manière ni avec le même degré à ces communautés d'apprentissage

en réseau composées d'initiateurs, « contributeurs », « d'observateurs passifs » ou de « réformateurs » impliqués, plus ou moins durablement et intensément dans la pérennisation de la communauté (Delamotte, 2007). Des conflits peuvent même y naître et dissoudre la communauté. Certains y voient une manière, pour des groupes exclus, de perpétuer la transmission de leurs pratiques et de leurs connaissances culturelles ; à l'inverse d'autres y voient des conditions d'émergence de connaissances et pratiques innovantes. De même, le terme de communauté met l'accent sur la durabilité et la cohésion tandis que le terme de réseau est, lui, plutôt associé à des liens éphémères entre individus autonomes. Or, si les deux termes sont parfois utilisés pour des environnements de formation proches, ces communautés sont-elles vraiment si cohésives et sont-elles pérennes ? En particulier dans les espaces non formels et informels, dans lesquels les individus sont libres de décider de commencer ou arrêter la transmission et l'acquisition de nouveaux savoirs et connaissances, ces liens sont-ils si cohésifs ? Qu'est-ce qui maintient ensemble ces individus libres, autonomes et responsables, à s'engager, à se former mais aussi, dans le cas des systèmes de coformation, à prendre en charge l'animation et la gestion du dispositif ? Qu'est-ce qui amène à coopérer pour construire et pérenniser de tels espaces de coformation ?

Pour fonctionner, les environnements de coformation nécessitent une priorisation du partage, de la mutualisation et de l'entraide sur la compétition et la solitude des apprenants. Entre préservation et abondance, l'ensemble de ces environnements voient dans la réciprocité, la participation, les valeurs partagées et le développement du capital social un moyen d'apprentissage et de reconstruction de cohésion sociale (Maginess, 2011 ; Wildemeersch & Kurantowicz, 2011). La coformation entre pairs a alors l'avantage, dans ce contexte, de pouvoir à la fois potentiellement répondre à des enjeux d'adaptation des compétences, d'autonomisation et de responsabilisation des parcours de vie et de formation, de développement des liens sociaux, des échanges et des pratiques collaboratives mais aussi, finalement de renouveler la question de l'inclusion et de la cohésion sociale. Dans ce contexte, la coformation entre pairs, objet principal de cette thèse, articule les dimensions individuelles et collectives au sein d'un environnement qui apparaît enrichi en ressources d'apprentissages pour chacun. Les interactions et relations sociales, dans le monde changeant d'aujourd'hui, sont investies, de plus, de nouveaux espoirs en formation d'adulte.

1-2.3. Formations collectives et formations dans le « Web 2.0 »

La « société de la connaissance » est également porteuse d'une pensée du « tout-réseau », d'une « culture de réseau » ou d'un modèle d'action réticulaire particulièrement vivace dans le champ économique, industriel, technique, politique, managérial mais aussi éducatif (Parrochia,

2001 ; Musso, 2003 ; Metzger, 2004 ; Eveno & Vidal, 2007 ; Kiyindou & Amador Bautista, 2011 ; Dumoulin Kervran & Pépin-Lehalleur, 2012). L'idéal d'action dans ce modèle est l'initiative, l'autonomie des personnes mais aussi l'interaction, la création et transformation des liens sociaux entre des individus. Avec l'émergence du « Web 2.0 » plus interactif et participatif, les concepteurs d'environnements de formation voient l'occasion d'améliorer la motivation et l'engagement en formation d'apprenants qui se sentent parfois trop isolés pour s'y investir pleinement.

Progressivement, le collectif est utilisé comme stimulation d'apprentissage, de motivation et d'un climat rassurant nécessaires pour apprendre. Ces ambitions accompagnent un essor de nouvelles communautés d'apprentissage, virtuelles ou non, ouvertes à la coformation (Maubant & Roger, 2010). Les pairs et le groupe d'apprenants s'avèrent alors d'autant plus centraux dans cette situation de formation à fortes interdépendances (Portelli, 1995a ; Moisan & Carré, 2002 ; Eneau, 2005 ; Carré, Moisan, & Poisson, 1997/2010). La circulation des savoirs s'inscrit dans un rapport entre la structure et le sujet qui n'est pas vertical. Elle présuppose une intervention active du sujet sur cette structure et des interactions permanentes avec des acteurs hétérogènes. L'autonomisation et l'actualisation de ses propres connaissances n'apparaissent pas se réaliser dans l'isolement. Dans les nouvelles modalités de formation de la « société des savoirs », l'enjeu est de permettre aux personnes de s'autoformer mais aussi de se former avec d'autres selon des modalités flexibles, basées sur les interactions entre apprenants. Des réseaux se créent où chacun peut apprendre des autres. Particulièrement d'actualité, ils proposent des solutions aux difficultés de l'isolement de l'apprenant, de l'injonction à l'autonomie (Eneau, 2005) voire de la souffrance dans la construction personnelle (Ehrenberg, 1996) à laquelle les réseaux pourraient répondre comme outil de conjonction de la valorisation individuelle, l'autonomie et la densité relationnelle (Lemieux, 1999). Les outils du « Web 2.0 », conçus pour développer les liens et la coopération, ont pu ainsi se développer en intégrant la critique de ces technologies au niveau social (Coutant & Stenger, 2012). Souvent, ceux-ci sont associés aux espaces numériques ou aux technologies d'information et de communication. Pourtant, leurs promoteurs voient ces nouvelles modalités de formation comme les germes d'un changement plus global concernant les relations sociales, la transmission et la création de savoirs. Ces types d'échanges réinterrogent la place de la coopération et des apprenants dans la construction et le fonctionnement des processus d'éducation et de formation. Se reconfigurent alors les environnements au niveau technique mais également relationnel entre l'apprenant et l'enseignant ainsi qu'entre les apprenants. De nouvelles pratiques, systèmes et théories pédagogiques émergent, accentuées par les pratiques et discours sur le numérique. Le schéma de transmission des savoirs, vertical et autoritaire, porteur de controverses (Portelli, 1995) s'efface au profit d'une reconnaissance du rôle du sujet dans ses apprentissages et d'un dépassement des espaces de savoirs et connaissances possibles hors des espaces formels

d'apprentissages. Par la diffusion et l'accès aux informations, la mise en cause des experts et scientifiques, les professionnels et spécialistes peuvent plus difficilement imposer leurs points de vue aux apprenants et aux citoyens ordinaires (Livingstone, 2014). La formation à distance était objet de critiques car il laissait l'apprenant seul face à son écran. Les outils du « Web 2.0 », conçus pour développer les liens et la coopération, ont pu ainsi se développer en intégrant ce reproche (Coutant & Stenger, 2012). Les espaces numériques sont désormais promus comme réseaux créateurs de liens par les interactions qu'ils permettent entre les formateurs et les apprenants mais aussi entre apprenants. La médiation pédagogique semble devenir plus collective (Portelli, 1995b), les relations au sein de ces réseaux sont aussi plus éphémères.

Comprendre comment se met en place et est conçu ce nouveau type d'environnement de formation devient un enjeu fort, à la fois pour les entreprises et pour les dispositifs innovants en milieu scolaire ou universitaire. Au cœur même des institutions formelles d'apprentissage ou de formation, se développent en effet, à l'heure du « Web 2.0 » des forums de discussions, des groupes de co-développement professionnels, des communautés de pratique ou des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (Eneau, 2005 ; Wenger, 2005).

1-3. Dispositifs de coformation dans la durée

1-3.1. La constance des offres de coformation en cause

Ces espaces de coformation sont particulièrement changeants, en fonction des ressources des participants et des transformations de contexte et de pratiques. Les contenus, dynamiques et engagements en formation sont d'autant plus dépendants des apprenants. Le rôle des formateurs et enseignants tend à l'animation et la médiation. Les expériences antérieures, l'implication et le dynamisme des apprenants, ainsi que les liens qui se constituent entre eux jouent un rôle particulier pour assurer le fonctionnement et la durabilité du dispositif. Le positionnement des institutions et organisations est également délicat : comment favoriser ces communautés ou réseaux autorégulés et animés par les apprenants, selon leurs propres besoins, sans imposer d'obligation à participer, des programmes et des plans de formation (Livingston, 2014). S'ils décident de ne rien mutualiser et animer, rien ne se passe et personne n'apprend.

La dimension sociale et la mise en relation des personnes pour apprendre sont devenues une façon nouvelle de permettre l'engagement en formation mais aussi une adaptation à l'évolution rapide des compétences demandées. Les « territoires apprenants » ont pour objectif de mettre en valeur les atouts en matière de compétences, formation et éducation sur le territoire concerné. Ainsi, ils ambitionnent de favoriser, par des mises en relation en réseaux,

flexibles, les convergences entre individus et organisations pour améliorer continuellement et de façon durable la création de connaissances et permettre aux politiques régionales de mettre en œuvre la formation tout au long de la vie. La circulation permanente et la flexibilité d'organisation et de gouvernance, sous forme de réseaux, vient également interroger la stabilité des systèmes de formation proposés. La perspective des Régions apprenantes est aussi celle du développement durable des territoires.

Les communautés désignent, par le même terme, des relations socioaffectives plus ou moins fortes, des groupes plus ou moins homogènes et des personnes appartenant au même espace de proximité (Torres Carrillo, 2014). Des communautés pour apprendre ensemble sont alors parfois créées pour maintenir et accroître le développement d'un territoire. Le plus souvent, elles sont destinées à des groupes démunis et/ou exclus qui vivent à proximité les uns des autres, pour développer leurs ressources, les liens et solidarités et leurs capacités d'*empowerment* plus générales afin de changer leurs conditions de vie quotidiennes.

La question des inégalités en matière de formation et d'éducation n'en est que renforcé. Ces dispositifs sont totalement dépendants des interactions et des configurations sociales qui s'y créent. Les plus compétents et à l'aise avec les usages numériques seront ceux qui sauront le plus rapidement utiliser et valoriser leur usages de telles formations innovantes. Ils sauront tout autant changer de dispositif au rythme des tendances et des améliorations technologiques et pédagogiques. Plus largement, les environnements de coformation demandent pour apprendre des qualités et compétences relationnelles, que, si le dispositif vise des personnes en exclusion, elles peuvent avoir perdues. Ces systèmes favoriseraient ainsi les plus compétents socialement et ceux qui en capacité de développer un réseau social important, dense et hétérogène pour bénéficier de diverses ressources d'apprentissage et d'accroître leur réputation. Enfin, elles nécessitent des capacités d'apprendre à apprendre. Ces questions des caractéristiques des environnements de coformation en réseaux posent ainsi la question des modalités qui permettront à tout adulte de se former. Les espaces de coformation en situation informelle, qui ont cette ambition, semblent alors particulièrement intéressants, comme c'est particulièrement le cas des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs. Ces ambitions se retrouvent dans les projets de « territoires apprenants » qui comportent à la fois des enjeux pour les individus, des enjeux sociaux mais aussi de développement socioéconomique des territoires.

1-3.2. Le devenir des systèmes de coformation

Ce type de transmission entre les pairs, ne serait-ce que dans la transmission informelle du métier (Delbos & Jorion, 1984) ou entre générations n'est pas totalement nouveau. Des pratiques plus formalisées existent depuis des décennies, en particulier dans les mouvements d'éducation populaire qui proposent des espaces collectivement gérés d'apprentissages comme les cercles d'études (Kaplan, 2009) ou les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs. Pourtant,

ces espaces, lorsqu'ils ne mobilisent pas le numérique, apparaissent comme peu innovants malgré leur potentiel pour répondre aux enjeux contemporains de la formation des adultes. Perçus comme des collectifs, voire des communautés d'apprenants, les liens sociaux y sont particulièrement importants. Le « réseautage » (Tremblay, N. A., 2003) et l'apprentissage collectif, entre pairs, sont donc à la fois promus par les acteurs socioéconomiques pour développer la compétitivité des entreprises et des territoires, et pour les acteurs du développement socioéconomique, avec des visées plus développementales, humanistes et inclusives. Ces pratiques éducatives combinent des espoirs et des enjeux économiques, sociaux, politiques et symboliques. Le terme de « réseau » est omniprésent dans les discours et les relations sociales au sein de ces environnements, qui portent des ambitions plus autonomisantes, plus sociales (connectées et interactives) mais aussi plus éphémères (Musso, 2003 ; Julia, 2014).

Les réseaux et espaces numériques sont fortement investis, à la fois en termes de financement et d'énergie car ils semblent correspondre aux attentes d'une formation en réseaux innovante, compétitive et inclusive. Les projets et initiatives se multiplient et se démarquent des pratiques précédentes. Ces offres sont d'abord qualifiées d'innovation, titre auquel ils sont financés. Cette orientation implique réinvention, expérimentation, de forts investissements et met en avant, pour convaincre, la rupture avec l'existant plutôt que la référence à des expériences antérieures.

La question de la durabilité des dispositifs au regard de l'importance des investissements, y compris symboliquement en termes d'aspirations sociales, semble d'autant plus problématique lorsqu'ils sont fondés sur des réseaux, plus ou moins informels et flexibles, entre pairs volontaires. La durabilité de ces collectifs plus ou moins éphémères, qui se multiplient, pose d'autant plus question que l'apprentissage peut être le résultat d'un processus long, nécessitant un espace de confiance et de sécurité pour les adultes qui s'y engagent. De plus, comment seront reconnues les connaissances acquises dans ces dispositifs dans quelques années ? Ces formations seront-elles « périmées », ne permettant pas aux personnes de les mettre en valeur dans leur parcours de formation, y compris sur le marché de l'emploi ?

L'éducation populaire instituée, elle, image plus « historique » (Poujol & Hédoux, 2005 ; Richez, 2011) a des valeurs, objectifs et pratiques proches de ces dispositifs de coformation à distance ou hybrides. Pourtant, ses acteurs ne s'emparent que rarement des outils numériques (Boucher-Petrovic, 2009b). Les valeurs et pratiques des logiciels libres se rapprochent de ceux de la collaboration, la coopération, coproduction, l'échange et le travail en réseau, la liberté, l'ouverture, l'émancipation, la citoyenneté, l'expérimentation, la mutualisation et transversalité,

etc. Pourtant, leurs associations entre ces modes de production et de diffusion « alternatifs » restent rares (Boucher-Petrovic, 2006b). Les espaces de coformation médiatisés par le numérique et issus de l'éducation populaire et de l'éducation non formelle suivent des évolutions différenciées et indépendantes (Boucher-Petrovic, 2008b). Toutes les deux semblent liées à des aspirations à des transformations vers une « meilleure société » : de « meilleures » pratiques de formation, compétences, relations sociales, système de partage, solidarités, ect. Parallèlement, l'éducation populaire et les idéaux humanistes de l'éducation permanente sont aujourd'hui perçus comme ayant dévié de leurs objectifs et valeurs premières alors qu'ils ont réussi à s'imposer et à se faire une place (Laot, 2009).

L'une des perspectives semble prioriser l'innovation, la créativité des débuts, rarement questionner la durabilité. Les espaces plus anciens, eux, sont analysés au prisme d'une institutionnalisation sur un temps long, moins réceptifs aux adaptations (Boucher-Petrovic, 2008c). Les expériences antérieures peuvent donc être questionnées par des réinventions contextuelles et les expériences innovantes sur leur capacité à durer et à se diffuser. Pourtant, les deux orientations sont sujettes à des appropriations par les personnes qui les mettent en œuvre.

A observer ces pratiques créatives, il semble que les caractéristiques d'une transmission modulable selon les besoins, les moments, les lieux, les apprenants, les acteurs, les interactions sociales ou les technologies soient particulièrement instables et éphémères, alors qu'elles correspondent à des besoins et soient souvent fortement soutenues par les pouvoirs publics. La mise en place d'offres innovantes permanentes représente un risque de ne pas tenir compte des apports des expériences précédentes, mais aussi de renforcer les inégalités d'accès à l'éducation, en ne concernant que ceux qui sont déjà les plus disposés à s'engager dans une transformation de leurs démarches de formations et à s'informer des espaces existants les plus novateurs et valorisés.

1-3.3. Problématique et questions initiales de recherche

Les pratiques de coformation, en tant que forme d'agir en réseaux paritaires, sont à la fois anciennes et nouvelles. Leur mise en place semble d'autant plus incertaine qu'elles sont particulièrement sensibles aux engagements, nécessitent une implication des apprenants et une transformation du rôle du formateur et de l'enseignant. L'individualisation et l'inscription dans un réseau social introduisent également de l'incertitude sur sa pérennisation. Plus informelle, dépendante des engagements, adaptable aux individus et aux contextes, cette coformation peut aller jusqu'à questionner ses transformations progressives : s'agit-il toujours du même dispositif ? L'organisation informelle et en réseaux, plus ou moins éphémères, ainsi que la dépendance aux engagements et à la participation des personnes, interroge d'autant plus la durabilité de ce type d'offre de formation particulièrement malléable selon les désirs, besoins,

motivations et actions des participants et des acteurs du contexte. Comment ceux-ci peuvent-ils soutenir ou mettre en péril ce type de dispositif de formation ?

De nombreuses questions pragmatiques, à ce propos, se posent. Qu'est-ce que les personnes qui y sont impliqués font, au quotidien, pour le faire fonctionner ? Comment constituent-elles le dispositif pour se former ensemble ? Comment est-ce que les différentes composantes vont être modifiées ou agencées en fonction des personnes impliquées, de l'évolution des contextes, des territoires dans lesquels la formation a lieu ? Quelles sont les différentes trajectoires que prend une même pratique innovante à mesure qu'elle se construit et se modifie ? Quelles sont les frontières et interactions entre les différentes formes prises par cette initiative première ? Quelles adaptations ou mises en échecs du système de coformation sont observées lorsque les enjeux et besoins sociaux changent ? Quel est leur devenir lorsqu'ils sont repris dans des cadres plus formels d'éducation ? Ce sont à ces questions initiales que cette thèse cherchera à apporter des réponses.

Poser alors la question de la « durabilité », accentue l'attention de recherche apportée aux temporalités, aux dynamiques des évolutions et aux réorganisations qui leur sont attachées. Elle engage donc la formulation d'une **problématique** qui consiste à penser que la compréhension des raisons qui permettent à certaines expériences de durer dans le temps constitue un enjeu important compte-tenu de l'anticipation qui pourrait être faite des conditions et des processus permettant la pérennisation d'une innovation, en particulier dans le domaine de la coformation.

Dans cette perspective, comprendre comment se produit la longévité d'un réseau très structuré mais qui reste aux marges de l'institution éducative en développant des pratiques de coformation constitue un défi épistémique qui peut s'avérer socialement utile. Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs se sont révélés donc un terrain favorable pour documenter un certain nombre de **questions de recherche** en relation avec cette problématique :

- Les pratiques de coformation en réseau offrent-elles des un ensemble de caractéristiques qui forment un dispositif commun ? (Q1)

- Quelles différenciations permettent d'élaborer une catégorisation des pratiques, entre adéquation au dispositif commun et réinterprétation ? (Q2)

- A partir d'études de cas contrastés, est-il possible de dégager des indicateurs de durabilité du dispositif général et/ou des initiatives locales qui en sont issues ? (Q3)

Les hypothèses heuristiques sous-jacentes consiste à penser que les pratiques de coformation sont conduites par des acteurs différents dans des périodes et des environnements contrastés. Pour durer, ils nécessitent d'être orientées par un ensemble de caractéristiques

communes qui relèvent de processus et de dynamiques proches de conceptualisations du terme de « dispositif » (H1). Celui-ci est en permanence réinterprété par les acteurs selon les périodes, contextes, intentions et besoins, créant des tensions entre la forme du projet commun et les agencements locaux (H2). Il est possible néanmoins de dégager des aspects qui permettent au « dispositif » de durer ou qui, au contraire, le fragilisent (H3).

FORMATION PAR LES PAIRS

UNE CONSTELLATION DE RECHERCHES ET DE PRATIQUES

Ce chapitre a pour objectif de dresser un panorama des travaux existants dans le domaine de la formation des adultes, et en particulier la « formation par les pairs », de travaux qui portent sur une diversité de pratiques et de champs de recherche.

Une première partie est consacrée aux approches sociohistoriques en formation d'adultes et présente différentes racines des courants et pratiques d'éducation et de formations qui mettent l'accent sur la participation des apprenants, sur la coformation, y compris hors des espaces formellement dédiés à la formation ou l'éducation. Cette partie montre que la coformation était déjà présente avant même la constitution du domaine scientifique de la formation des adultes. Après l'évocation de ces prémisses, une sociohistoire montre qu'au fil des années, et selon les contextes, certaines de ces pratiques se sont développées plus particulièrement. Une partie d'entre-elles ont perduré, s'instituant ou restant en sommeil, et d'autres s'y sont ajoutées. La chronologie commence au début du 19^{ème} siècle avec des pratiques d'éducation mutuelles et coopératives. Elle se poursuit ainsi jusqu'à la fin des années mille neuf cents quatre-vingt-dix, moment où de nouveaux environnements à distance apparaissent et réactualisent ainsi l'intérêt pour les interactions entre les apprenants, la participation à la construction et à l'animation de ces « dispositifs ».

Le chapitre se poursuit par les différentes approches de la coformation abordées dans les recherches antérieures, mettant en exergue des facteurs de durabilité possibles. Sont évoqués les travaux sur l'apport de la coformation aux apprentissages dans les espaces formels, puis dans les espaces non formels et informels.

La partie suivante est consacrée à l'actualité et à la réactivation des enjeux et pratiques participatives, voire émancipatrices, de formations réciproques et informelles dans un contexte marqué par la prégnance des réseaux d'information et de communication. La formation réciproque se produit également à distance. Plus encore, le numérique réactive l'intérêt, pratique et scientifique, pour la coformation. Cette revue de la littérature couvre ainsi différents champs de recherche, principalement les sciences de l'éducation, mais aussi la sociologie, la socioéconomie, l'anthropologie, la psychologie ou les sciences de l'information et de la communication.

La dernière partie de ce chapitre synthétise les principaux éléments issus de cette littérature scientifique sur la coformation en rapport avec les pratiques étudiées. Elle propose des éléments nécessaires à la construction d'un cadre conceptuel pour appréhender la question de la durabilité de ces dispositifs.

2-1. Approche sociohistorique de l'éducation entre pairs

Les différentes pratiques et recherches utilisent un vocabulaire variable selon les objets de recherche : coformation, formation réciproque, formation par les pairs, apprentissages collaboratifs, apprentissages coopératifs, groupes d'entraides, communautés de pratique, communautés d'apprenants, etc. La littérature explorée porte sur des pratiques d'apprentissage à plusieurs, que ce soit interindividuel, en groupe ou communautaires, dans lesquelles le formateur, l'enseignant ou l'éducateur n'est plus le transmetteur de savoirs mais où la transmission est basée sur toute personne qui fait part de son expérience et de ses acquis. Ces pratiques ne se limitent pas strictement à celles qui aboutissent à une création collective commune de savoirs ou de connaissances nouvelles. Apprendre dans un groupe de pairs relève aussi d'un champ de recherche large et hétérogène. Les recherches sont parfois très orientées par les préoccupations socioéconomiques et les politiques publiques, à d'autres moments prennent de la distance avec elles (Rubenson & Elfert, 2015). L'éducation entre pairs est une thématique déjà présente dans les travaux en éducation et en formation des adultes, avant même la constitution de ce champ.

2-1.1. L'éducation entre pairs, un questionnement ancestral

2-1.1.1. Un retour historique sur « la relation aux autres » en formation

La dimension sociale voire collective de l'apprentissage en l'éducation et la formation des adultes est largement partagée et ancienne. Dès les racines de l'éducation et de la formation des adultes, des pédagogues mettaient déjà en exergue l'importance et la place des interactions avec autrui. Au Moyen-Age, un intellectuel qui influencera la sociologie, la pédagogie et l'histoire, Ibn Khaldûn (1332-1406) mentionnait l'importance de la discussion et du débat dans l'enseignement (Heutte, 2011). Sa pensée s'inscrit dans une longue tradition des pratiques tutorales dont les premières traces se situent 700 ans avant J.C. dans l'Antiquité grecque (avec Aristote) puis romaine (avec Cicéron ou Sénèque) et qui reconnaissent la place essentielle de l'activité de l'apprenant. D'autres, comme Comenius (en 1657), accordent la primauté à l'enseignement par les pairs à la place de l'enseignement par le maître (Heutte, 2011).

Difficiles à dater et objets de constructions mythiques, les pratiques de transmission du métier entre compagnons sont toutefois anciennes. Elles prennent formes visiblement à partir du 16^{ème} siècle par la création d'associations, de corporations et de confréries ouvrières, notamment, communautés de métiers (pratique, morale, culturel, rites, coutumes) dans le respect du « maître » et par la rencontre avec d'autres artisans sur le territoire. Elles seront par

la suite déstabilisées par la remise en cause des corporatismes et associations lors de la révolution française (Castéra, 2011). Les pratiques compagnonniques ont pendant des siècles elles aussi participé à la transmission directe et mutuelle du métier et l'évaluation des apprentissages par des pairs plus expérimentés.

Par la suite, des personnes d'origines diverses, le plus souvent des nobles, vont se regrouper autour de Diderot et D'alembert entre 1751 et 1765. Ils forment alors parmi les premières communautés épistémiques et réalisent l'Encyclopédie.

2-1.1.2. Le rôle des interactions sociales dans les théories de l'apprentissage

Plus récemment des pédagogues et psychologues ont mis en avant le rôle du rapport à autrui dans l'effectivité et l'efficacité du processus d'apprentissage pour les enfants, les jeunes ou les adultes : c'est par exemple le cas chez Freinet, Vygotski, Clarapède, Houssaye, Lapassade, Lourau, Dewey, Bandura, Bruner, Meirieu, Cousinet, etc. (Altet, 1997 ; Heutte, 2011). Cette liste pourrait s'allonger longuement tant les pratiques, les mouvements et théoriciens sont multiples. Comme le rappelle Lesne (1984) toute action pédagogique, orientée vers autrui et en relation avec d'autres, est sociale. Les rôles du dialogue et du groupe ont été mis en avant pour leur apport aux processus cognitifs et comme support à la transformation des attitudes des adultes (Darkenwald, 1996 ; Solar, 2001 ; Bourgeois & Buchs, 2011).

En formation d'adultes, la thématique est moins prolifique en termes de recherche qu'en ce qui concerne l'éducation des enfants (Heutte, 2011) et l'importance des pairs représente parfois un présupposé pas toujours explicité. Henri & Lundgren-Cayrol (2001) et Bourgeois & Nizet (1999) relient l'apprentissage collaboratif, les conceptions socioconstructivistes et les valeurs andragogiques. La situation d'apprentissage andragogique tient alors compte : de l'établissement d'un climat d'apprentissage égalitaire et convivial ; de la prise en compte de l'expérience et des acquis antérieurs de l'apprenant, d'un juste équilibre entre structuration de l'environnement et degré d'autonomie de l'apprenant, du recours à des méthodes pédagogiques qui permettent la discussion. La démarche collaborative convient alors potentiellement mieux aux personnes qui ont un certain degré de maturité. La littérature anglophone est importante sur le recours aux groupes de discussions, selon des finalités variées, les auteurs s'accordent à les définir comme des petits groupes présents qui se communiquent mutuellement leurs expériences pour apprendre les uns des autres et atteindre les objectifs communs établis (Darkenwald, 1996 ; Beillerot & Solar, 2011).

2-1.1.3. Des conceptions de l'adulte

À ses débuts, le champ d'éducation et de formation des adultes s'est construit par distinction vis-à-vis de l'enseignement réalisé auprès des enfants : former des adultes ne se limite pas à une classe d'âge. Ce point de vue partagé largement dans le champ de la formation et de l'éducation des adultes est à l'origine d'une littérature importante sur ce qui caractérise cet adulte (Lesne, 1984 ; Boutinet, 2004, 2011). Les spécificités de la formation des adultes tiennent également à des lieux, moments et méthodes pédagogique ou andragogique qui se distinguent de l'enseignement aux enfants (Tough, 1971 ; Lesne, 1984 ; Knowles, 1990 ; Boutinet, 2004). En guise d'illustration, lorsque le champ de la formation des adultes se formalise aux États-Unis, à partir des années vingt, Lindeman, Follett ou Rogers, figures importantes dans ces débuts vont promouvoir une part d'apprentissage social ou de participation à un groupe pour les adultes (Rose, 1996). Par conséquent, les recherches sur les processus d'apprentissages spécifiques aux adultes sous-tendent implicitement ou explicitement une conception de l'adulte en interactions (Goguelin, 1983 ; Bourgeois & Nizet, 1999). Elles sont plus centrées sur l'adulte, ses motivations, ses objectifs, son autonomie, ses expériences et ses savoir-faire (Bourgeois & Buchs, 2011 ; Solar & Beillerot, 2011). Les méthodes de formation d'adultes par la participation au groupe sont quasiment de l'ordre de l'immuable (Rose, 1996). Le rôle du formateur est alors repensé, parfois opposé à celui de l'enseignement scolaire traditionnel (Lindeman, 1961 ; Knowles, 1990). Un adulte peut se former par l'accompagnement d'un tuteur (Tough, 1971), par la participation à un réseau social informel, par le soutien d'une personne, par la participation active à un groupe.

Pour autant, le champ spécifique de l'éducation et de la formation des adultes dédié à l'apprentissage par les pairs n'est pas uniforme et constitué de manière autonome, comme le rappelle Eneau (2005). Le rôle d'autrui ne constitue pas un objet spécifique ou homogène dans la littérature. Le vocable est lui-même variable : formation par les pairs, formation réciproque, apprentissage collaboratif, apprentissage collectif, cercles d'apprenants, réseaux informels, communautés épistémiques, autoformation collective, communautés de pratique, groupe en formation, réseau d'apprenants, etc... Ces formes « d'apprendre ensemble », réciproquement ou collectivement réfèrent à des dénominations différentes mais aussi à une diversité de pratiques, de méthodes, de mouvement et d'initiatives, en présence ou à distance, ou dans certains champs de pratiques. Les approches varient en fonction des formes étudiés et des contextes sociohistoriques.

2-1.2. Une sédimentation de pratiques

Les approches sociohistoriques en formation d'adultes aboutissent à des objets de recherches et formes concrètes diversifiées dès les débuts de la constitution du champ (Baudrit, 2007 ; Beillerot & Solar, 2011) et accompagnent les transformations sociales (Palazzeschi, 2011) : pratiques observées, objets de recherche, problématiques sont profondément reliés. Différents « mondes », orientations, pratiques de la formation et de l'éducation des adultes dessinent alors un champ composite où se croisent l'éducation populaire, ouvrière, professionnelle, permanente, informelle, continue. Chacun d'entre eux porte préférablement une approche de la formation par les pairs et une vision d'un projet idéal d'homme et de société (Heutte, 2011 ; Palazzeschi, 2011 ; Laot & De Lescure, 2011). Le recours aux échanges mutuels entre pairs et au groupe dans les formations pour adultes est fréquent mais rarement exclusivement utilisé dans les formations ou environnements de formation et d'éducation proposée. Pour autant, toutes les pratiques ne sont pas celles d'échanges mutuels de savoirs entre pairs. La structuration du champ de la formation dans le temps ne permet pas d'identifier un champ de recherche et de pratiques spécifiques à la coformation. Cependant, les différentes orientations et phases influencent les formes qu'elle peut prendre. Pour les présenter, la section suivante est organisée suivant une logique chronologique et géographique.

2-1.2.1. Pratiques d'éducation mutuelles et coopératives au début du 20^{ème} siècle

Les débuts du champ de l'éducation des adultes sont historiquement situés au tournant du 19^{ème} siècle. Cette période de rupture avec le siècle précédent est marquée par la naissance d'une société industrielle, capitaliste et coloniale, et un projet de laïcisation et de suffrage universel (Palazzeschi, 2011). L'essor des mesures d'alphabétisation, d'enseignement professionnel et d'éducation populaire accompagne également l'extension du salariat au 19^{ème} siècle (Barbier, J.-M., 1994). Progressivement l'éducation socioculturelle et la formation professionnelle se séparent (Barbier, 1994, J.-M. ; Palazzeschi, 2011). Cette période de transition vers des modes de productions et structures sociales d'une société industrielle est aussi politiquement troublée, les corporations sont interdites.

- **universités populaires et bourses du travail**

Un moment particulièrement marquant et fondateur est la publication du rapport sur l'instruction publique présentée à l'Assemblée Nationale législative par Condorcet en 1792 (Léon, 1983 ; Chateigner, 2011). Dans ce contexte de la Révolution Française empreinte d'idéaux humanistes, ce rapport promeut une instruction de tous, à l'école et hors de l'école. En ce début

de siècle, la croyance est forte de l'éducation comme moyen d'atteindre la justice sociale et l'égalité pour tous (Laot, 2005). L'éducation populaire est à son apogée. Les intellectuels touchés par l'affaire Dreyfus s'engagent dans les universités populaires pour contribuer au développement de l'esprit critique, autonome, responsable et scientifique et des rencontres entre le peuple et les intellectuels (Poujol & Hédoux, 2005 ; Premat, 2006). Le mouvement ouvrier et syndical, à tendance socialiste et coopératif, est en essor et propose des alternatives d'éducation pour enfants et adultes. Le culte de la science, l'éducation mutuelle et le solidarisme sont répandus, tout comme la crainte de révolte de la classe ouvrière (Mercier, 2006). Se créent alors des journaux populaires, des séances publiques d'instruction dans des écoles, des bibliothèques, des cercles catholiques ouvriers, des cours du soir ou des universités populaires (Léon, 1983 ; Laot, 2005 ; Palazzeschi, 2011). Le foisonnement d'initiatives naissantes à ce moment s'accompagne d'une pluralité d'objectifs, plus ou moins émancipateurs selon leurs porteurs : instruction et alphabétisation, éducation morale, démocratisation, émancipation, promotion sociale, développement personnel, acquisition de compétences professionnelles, pacification et cohésion sociale, intégration sociale, civisme et démocratie par l'expression orale et la participation, etc. (Westwood, 1996 ; Palazzeschi, 2011). Les visées et objectifs sont très variables, les formes éducatives et pratiques de transmission se diversifient progressivement.

L'affaire Dreyfus agit comme un révélateur de l'importance de l'éducation de tous. Plusieurs militants et personnalités s'engagent dans des projets d'éducation et de formation des adultes. L'époque est marquée par le mutualisme, le coopérativisme et la reconnaissance en 1901 du droit d'association. Les principes autogestionnaires et coopératifs d'Owen, Fourier ou Cabet, inspirent des façons d'apprendre plus coopératives et collaboratives qui déstabilisent la conception d'une transmission de savoirs verticale et autoritaire entre un maître et un apprenant. Cette mouvance influence particulièrement les mouvements ouvriers qui seront réutilisés par des promoteurs de la coformation (Lago, 2011 ; Palazzeschi, 2011). Lafargue, Jaurès ou Pelloutier défendent l'idée de promotion collective. Sont couplés développement des savoirs, conscience de classe et solidarité (Laot, 2005, 2011a). L'émancipation sociale et politique, selon les promoteurs de ces mouvements ouvriers, nécessite une l'émancipation intellectuelle. Parmi leurs méthodes, certaines mobilisent le dialogue, la discussion ou le travail en groupe. Les mouvements socialistes ouvrent des cercles d'études sociales, des journaux, des écoles, des bibliothèques et universités populaires de manière à émanciper les classes populaires et former des leaders du mouvement ouvrier. Au début du siècle, le nombre de cercles d'étude, laïques ou confessionnels, va croissant pour promouvoir la solidarité réciproque en formation, voire la démocratie (Kaplan, 2009 ; Palazzeschi, 2011). Chaque cercle, petit groupe, choisit collectivement un sujet d'étude qui peut évoluer dans le temps. Pour éduquer le peuple et réconcilier les ouvriers avec la religion catholique, Sangnier va reprendre l'idée des cercles d'étude, comme méthode pédagogique spécifique et comme éducation démocratique

(Laot, 2005). Objet de critiques par les anticléricaux et interdits par le Pape en 1910 les cercles de Sangnier sont abandonnés (Poujol & Hédoux, 2005).

L'interdiction du Sillon de Sangnier donne naissance aux Equipes Sociales qui s'implantent progressivement (Poujol, 2005). Leur vocation est à la fois une éducation de base, une éducation morale, la promotion sociale par l'acquisition de compétences professionnelles et la pacification sociale. Elles viennent compléter par des interventions sur le plan éducatif et professionnel la prise en charge sur le plan social des professionnels des centres sociaux (Bousseyrroux, 2012). Garric, qui les met en place, contribue par la suite à l'installation d'un service social d'organisation et de formation d'un corps d'assistantes sociales. Reconnu dans le champ de l'éducation populaire comme de l'action sociale, il établit des passerelles entre les deux. L'intervention éducative se prolonge par la coopération entre les Equipes Sociales et des institutions de service social pour les personnes en situation d'exclusion. Le programme, aux connotations conservatrices, mobilise les méthodes pédagogiques de l'éducation nouvelle pour s'adapter aux individualités. La notion d'inter-éducation, présente aussi chez les scouts, y désigne une « pratique fondée sur l'échange et la participation de tous à la séquence, avec un recours aux illustrations, aux visites de terrain, à l'expression personnelle des Equipiers » (Bousseyrroux, 2012). Les personnes apprennent ainsi par la mise en application, l'expériences de la vie quotidienne et la participation à un petit groupe de pairs. L'éducateur n'est pas autoritaire mais reconnu pour son expérience de vie plus longue (Seyrat, 2007).

Les bourses du travail, quant à elles, naissent à cette période et représentent l'un des mouvements les plus développés d'éducation ouvrière. Elles proposent aux ouvriers des espaces de rencontres, des réunions d'information sur les offres et demandes de travail ainsi qu'un foyer d'action collective ouvrière. Proposées par Molinari en 1845, influencées par la pensée saint simonienne, elles se concrétisent en 1887 avec l'impulsion de Pelloutier. Parmi les différentes activités, les ouvriers y reçoivent une éducation allant de l'alphabétisation aux loisirs, des arts aux sciences (Palazzeschi, 2011). Les méthodes et outils pédagogiques combinent les bibliothèques, les cours professionnels, les conférences économiques scientifiques et techniques, les « causeries » et les fêtes. Elles sont créées dans douze villes en 1892 et 57 en 1900. Elles se structurent à partir de 1892 dans la *Fédération des Bourses du Travail de France* (Pelloutier, 1921). Celle-ci, peu durable, donnera naissance à la Confédération Générale des Travailleurs.

A la même période, Deherme, ancien militant anarchiste, fonde les universités populaires influencé par les mouvements d'éducation ouvrière, de coopération et de sociologie positiviste pour construire une société de citoyens « éclairés » (Mercier, 2006). Une première université est créée en 1899. Les initiateurs de la Coopérative des Idées mettent l'accent sur un désir de

partage d'expériences, à parité ainsi que sur la liberté d'engagement pour les participants : une « éducation mutuelle dans un esprit d'amitié [...] pour chercher par l'entente des esprits » (Mercier, 2006, p. 25). L'ouvrier apprend du savant une méthode d'étude et l'intellectuel apprend de lui une expérience concrète de la vie. Ce sont également des espaces d'échanges pour tous en lien avec la vie quotidienne des apprenants (Premat, 2006). Tout individu ayant une compétence, sans condition de diplôme, peut être conférencier. Dès le lancement de l'université populaire, conférences et causeries (petits groupes plus informels et intimes) ont un succès considérable : quinze universités sont créées la première année, 222 en quinze ans (Mercier, 2006). Pourtant, leur évolution dans le temps est très irrégulière. Dans les faits, ce sont surtout des intellectuels qui exposent leur savoir et prennent la responsabilité de l'animation et du fonctionnement (Mercier, 2006, p. 40) : « "trop de rive gauche", pas assez de "faubourg". La participation ouvrière est faible » sont des critiques récurrentes. Critiquées, désavouées par des personnalités et mouvements ouvriers, les universités populaires voient dans la désertion et la passivité des auditeurs ouvriers les signes d'inefficacité d'une pédagogie trop magistrale et formaliste, trop peu interactive et collective, sans organisation de la progressivité des apprentissages. L'équilibre entre intellectuels et ouvriers reste difficile à instaurer pour permettre leur durabilité. Lors des discussions sur les orientations du congrès de 1904, plusieurs méthodes sont passées en revue (causeries, conférences, cours, enseignement ordonné ou non) mais aucun accord n'aboutit et elles ne deviendront pas les enseignements mutuels que Deherme projetait. De plus, dès leurs débuts, la richesse et l'ambiguïté du mouvement des universités populaires (mouvements anarchistes, réformistes, syndicaux, socialistes, coopératifs) provoquent à la fois de nombreuses créations et scissions (Mercier, 2006). En outre, les différentes interprétations de projet, plus ou moins normalisateurs ou émancipateurs font naître des tensions. Les socialistes finissent pas s'emparer de ce mouvement comme alternative à un système scolaire qu'ils décrivent comme inégalitaire et patriote, ce qui provoque le désengagement progressif de Deherme du mouvement. A partir de 1907, les universités populaires abandonnent la prétention à la culture savante et se transforment progressivement en écoles professionnelles et en centres de loisirs de convivialité et sociabilité fortes. L'accroissement des activités récréatives accentue également la désaffection déjà engagée des adhérents.

Malgré la multiplicité des initiatives coopérativistes, solidaristes ou socialisantes des années 1895-1905, les universités populaires et bourses du travail commencent à être critiquées au sujet de leurs effets sur le mode de diffusion des savoirs (Goulet, 2009). Elles sont parfois accusées d'être des formes nouvelles de philanthropie et de paternalisme peu portées par les travailleurs eux-mêmes (Westwood, 1996), trop peu réciproque et collective, au profit de la formation professionnelle et technique jusqu'à l'entre-deux guerres (Palazzeschi, 2011).

- **Community based adult learning américain et cercles d'études suédois**

A la même époque, dans les pays anglo-saxons, le développement de la société industrielle est aussi accompagné de mobilisations, de grèves, d'oppositions et de l'essor de nouvelles formes coopératives. Elles sont remplacées par des pratiques coopératives inspirées par Lancaster, Bell ou Owen au 19^{ème} et 20^{ème} siècle (Kaplan, 2009). Des mouvements militants encouragent la création d'espaces de débats et de critiques des structures politiques et économiques. Par exemple la grève générale de 1919 aboutit à la création de *Workers' education Association* (WEA) au Canada (Edwards, Sieminski, & Zeldin, 2014). Des cours du soir municipaux et communautaires sont initiés au 19^{ème} siècle dans les quartiers (Foley, 1999 ; Edwards, Sieminski, & Zeldin, 2014). Les *community based adult learning* en cohérence avec leurs valeurs, s'organisent sous forme communautaire. Les apprenants, acteurs de leur changement et devenir, développent leur « conscientisation » jusqu'à élaborer leurs stratégies individuelles et collectives propres pour répondre aux difficultés de la communauté.

Des philanthropes créent des *working men's colleges* et des universités populaires à Cambridge et Oxford à des fins d'alphabétisation (*shared literacy*) et de culture scientifique commune à l'ensemble du peuple pour « construire la nation » (Westwood, 1996). La critique de ces approches philanthropiques et de patronage est à l'origine de nouvelles perspectives plus critiques, tel que la *Workers' Educational Association* au Canada, en Australie et aux Etats-Unis (Westwood, 1996). Des groupes coopératifs d'éducation se créent, tels que les *cooperative women's Guild* en Angleterre ou l'*Antigonish Movements* au Canada. Progressivement la classe ouvrière est conçue comme un groupe particulier qui peut se mobiliser et s'émanciper par l'action collective et l'éducation mutuelle. À Oxford, le *Ruskin College* est créé en 1899 par des militants syndicaux et socialistes (Westwood, 1996). L'éducation ouvrière est objet de débats sur la possibilité de son indépendance à l'action étatique. Entre ces associations anglaises, le rôle de l'Etat est fortement débattu : la *Workers' Educational Association* critique le *labour College Movement* et marque la nécessité, pour l'émancipation, de développer des actions indépendantes de l'Etat. Le choix de type de savoirs est également débattu : certains refusent l'apprentissage du marxisme, d'autres accusent l'enseignement d'une « science sociale bourgeoise ».

En 1933, Studebaker va initier un programme expérimental de forum nommé *civic literacy* à Des Moines, aux Etats-Unis, inspiré à la fois par le style des conseils municipaux de Nouvelle Angleterre et le *lyceum* (Rose, 1996). Devenu un an plus tard Commissaire pour l'Education, il appuie la création des forums, espaces de débats démocratiques et d'éducation. Les années vingt et trente, aux Etats-Unis, sont aussi une période de multiplication des expériences d'éducation et de formation par groupes de discussion pour les adultes comme pour les enfants. Au début du

20^{ème} siècle en Amérique du Nord l'idéal, de l'adulte autodidacte s'effrite, et naissent des formes plus collectives d'apprentissages : ce sont par exemple les associations scientifiques ou les clubs de lecture pour les femmes (Rose, 1996). Cette thématique des processus collectifs et des groupes dans la formation des adultes est particulièrement présente chez des andragogues comme Knowles ou Lewin dans les années quarante et cinquante en Amérique du Nord pour leur efficacité sur la modification des comportements. Ces recherches aboutissent notamment à des nouveaux systèmes et méthodes et attribuent une place importante au thème du collectif en formation des adultes, dès le 20^{ème} siècle (Rose, 1996 ; Beillerot & Solar, 2011).

En Suède, le contexte de croissance de l'industrialisation et du paupérisme contribue à plusieurs orientations en formation. La première visant l'émancipation et l'éducation autogérée, la seconde l'ordre social et la socialisation à l'idéologie de la bourgeoisie, aux compétences professionnelles et la morale capitaliste (Kaplan, 2009). La forme principale en Suède est celle des cercles d'études qui constituent des groupes de "personnes partageant un intérêt commun et se rassemblent pour étudier ensemble de manière planifiée un sujet prédéterminé ou un champ à problème" » (Kaplan, 2009, p. 56). La « paternité » des cercles d'études est habituellement attribuée à Oscar Olsson, responsable du mouvement antialcoolique. Il lance le premier cercle d'études suédois en 1902 à la suite de la lecture d'un article sur des cercles littéraires et scientifiques de *Chautauqua* à New York pour trouver collectivement, et démocratiquement, une solution à la fermeture d'une usine (Byström, 1996 ; Kaplan, 2009). En Suède, les origines des cercles d'études sont associées à l'éducation populaire (*Folkbildning*), depuis une centaine d'année ; ils sont basés sur le dialogue et sont encore actuellement très actifs (Kaplan, 2009). Ils permettent de produire collectivement de nouveaux savoirs, parfois sans l'intervention d'un expert. Leur apport démocratique est reconnu dans la mesure où ils sont fondés sur la liberté de choix de l'apprenant concernant son engagement en formation et les décisions de thèmes, de méthodes, d'objectifs, d'activités, etc. Le « facilitateur » est celui qui anime, régule et accompagne le groupe dans sa progression, participant extérieur ou membre du groupe, quel que soit son niveau d'expertise. La mise en place de réseaux sociaux et culturels d'éducation au sein des cercles d'études vise donc à la fois le changement individuel et collectif (Byström, 1996), la participation démocratique et l'épanouissement individuel (Eiger, 1996 ; Brennan & Brophy, 2010).

2-1.2.2. Le renouveau socioculturel et professionnel de l'entre-deux guerre, en France

En France, la période de reconstruction de l'après-guerre est une période de structuration de la formation des adultes au profit de la formation professionnelle qualifiante et promotionnelle, par nécessité structurelle. Les adultes n'apprennent plus pour combler un manque. Le souci de promotion sociale prend des accents de reconversion. L'éducation ouvrière et syndicale décline progressivement et se concentre sur la formation de ses cadres. Les cours

d'alphabétisation reprennent ainsi que la formation professionnelle qualifiante. De 1944 à 1955, le champ de la formation redéfinit ses fonctions, ses structures et ses implantations.

Cette période est un second temps fort de développement et transformation de l'éducation populaire (Poujol & Hédoux, 2005). Au moment de la guerre et de la Libération, des personnes d'origine sociales et culturelles très différentes se rencontrent et agissent ensemble, par exemple dans les maquis. De ces rencontres naissent de nouvelles méthodes et mouvements d'éducation populaire : Peuple et Culture, FFMJC, CEMEA, Francas, etc. L'éducation populaire participe à la reconstruction d'après-guerre en proposant de refonder de nouvelles orientations de société et ses pratiques s'ancrent sur les loisirs et la culture. Le plan Langevin-Wallon (1947), porté par le gouvernement de De Gaulle et René Capitant Ministre de l'Education Nationale en 1944, fait de l'éducation populaire une éducation pour tous, au-delà de l'école, durant toute la vie et portant à la fois sur la culture intellectuelle, esthétique, civique et morale. Les promoteurs de l'éducation populaire, eux, ambitionnent de participer aux processus de promotion sociale, démocratisation de la culture et requalification professionnelle (Troger, 1999).

Dans ce contexte l'éducation populaire va être assignée à une éducation alternative à l'école, d'expérimentation pédagogique plutôt qu'une diversification des institutions éducatives et formatives existantes. Ses activités et son mode de fonctionnement vont en être changés. La tendance aux pédagogies actives va se doubler d'une priorisation de l'adaptation aux catégories de populations les plus démunies, dans une visée pacifiste et non pas de soulèvement contre l'oppression.

Elles vont surtout s'institutionnaliser dans des équipements socioculturels, fréquemment à destination de la jeunesse, et porter l'ambition de démocratisation de la culture et des loisirs et d'accès à l'éducation. Les lois de 1957, 1959 et 1963 en France permettent aux salariés de bénéficier de temps libre qui deviennent support pour la lutte contre les inégalités culturelles et aux initiatives de développement culturel, dont Lagrange va être porteur. Les années soixante sont des années de l'essor des pratiques culturelles, des loisirs et de la société de consommation et d'une population jeunes, issue du *baby-boom*, importante. L'urbanisation s'accroît et une partie de la population s'installe dans de nouveaux quartiers où sont créés de nouveaux équipements. L'après-guerre est un moment de vitalité associative forte autour de la démocratisation culturelle du théâtre, des arts plastiques et surtout du cinéma en raison de son statut de premier loisir de masse (Hamery, 2012). Les ciné-clubs créés dans les années vingt trouvent à l'époque de l'après-guerre à la fois un « âge d'or » où ils se multiplient en France et au cœur de fortes controverses économiques, idéologiques, politiques et d'oppositions à leur rencontre, principalement sur le thème de la concurrence avec les salles existantes (Hamery, 2012).

L'investissement des militants et la proposition de projections et stages spécifiques permettent aux ciné-clubs de survivre. Ils sont soutenus par l'Etat qui établit de nouvelles règles législatives (Hamery, 2012).

A partir des années soixante l'urbanisation de la France et l'installation rapide d'une partie de la population dans des grands ensembles contribuent à la mise en œuvre de pratiques d'éducation dans le champ socioculturel par les élus locaux. Les associations d'éducation populaire, réunies en 1968 entrent en dialogue avec l'Etat, et proposent des textes de référence permettant d'établir un consensus sur les notions d'éducation permanente, de développement de la culture, d'éducation populaire et de jeunesse. Plusieurs sujets préoccupent les élus et sont présentés dans le débats de société : la transformation des liens sociaux, la démocratisation culturelle et le désœuvrement des jeunes dans les cités. Pour leurs promoteurs, l'éducation civique est primordiale à l'exercice d'une citoyenneté, indépendamment de l'autorité des adultes et de la société de consommation par la population jeune en particulier pour répondre aux inquiétudes en direction de la jeunesse des quartiers (Poujol, 1981 ; Poujol, 2000 ; Poujol & Hédoux, 2005 ; Tétard, 2007 ; Mignon, 2007). Les pratiques d'éducation populaire se fondent progressivement dans l'animation socioculturelle et sont accompagnées de mesures d'équipements et de professionnalisation du métier d'animateur (Saez, 1998 ; Bourrieau, 2001 ; Poujol & Hédoux, 2005). Dans les années soixante, le passage à l'idéologie de l'animation et à la figure de l'animateur qui applique des connaissances techniques, qui n'est pas forcément militant, va transformer les pratiques au point que certains ne les reconnaissent plus comme pratiques d'éducation populaire. L'animation est chargée non plus d'instruire ou d'éduquer mais de diriger le groupe, faire émerger les demandes et faciliter les relations (Poujol & Hédoux, 2005).

Quelques mouvements d'éducation populaire comme Peuple et Culture interviendront pour la promotion sociale et par des méthodes d'interventions spécifiques utilisées en entreprise. Lors de son engagement dans la résistance, Dumazedier pratique les échanges d'informations et de connaissances au sein d'équipes volantes, ce qui lui démontre l'importance des savoirs et des dispositions intellectuelles de personnes d'origines populaires. Au sortir de la guerre, il élabore des actions et méthodes de formation adaptées aux adultes et avec Cacérés et Rovin, ils créent Peuple et Culture (Troger, 1999). Dans les années cinquante et soixante cette méthode sera particulièrement utilisée dans le milieu associatif, industriel et rural. L'un des objectifs est de former des cadres de l'éducation populaire par le biais de ces exercices méthodiques d'analyse du réel par discussion et échange d'idées collectives à partir de connaissances ordinaires et expériences individuelles (Laot, 2009). Peuple et Culture ne perdure pas dans les entreprise, la méthode de l'entraînement mentale étant remplacée par d'autres méthodes d'apprentissage (Troger, 1999).

Période de croissance économique, les années soixante en France sont aussi marquées par l'essor de la formation professionnelle : le monde agricole se modernise et se mécanise ; le travail dans les industries change. La formation professionnelle se diversifie et se multiplie (Laot, 2011). Le CUCES de Nancy va particulièrement porter l'éducation permanente comme éducation intégrale dans un milieu organisé. Le milieu de l'entreprise y voit un support pour une formation régulièrement actualisée à mesure des changements techniques. 1968 sera un tournant pour l'éducation permanente, alternative au système scolaire, plus ouverte aux pédagogies actives (Laot, 2002). Promotion sociale individuelle et collective seront l'objet de vifs débats à cette période. La promotion sociale est une perspective en perte de vitesse (Casella, 2001).

Progressivement, priment les dimensions économiques, professionnelles et individuelles de la formation, favorisées par les lois de 1966 et de 1971 (Palazzeschi, 2011). La formation s'oriente de plus en plus vers la prise en compte de l'apprenant et son rapport au savoir, voire sur « l'apprendre à apprendre ». Le formateur est de plus en plus perçu comme un facilitateur (Carré, 2011). L'éducation permanente naît à cette époque et met l'accent sur la maîtrise de sa formation par l'apprenant (Laot, 2002). Progressivement, la promotion sociale ouvrière va prendre de nouvelles formes moins « collectives » : la polysémie des objectifs de promotion sociale (Casella, 2001) tend vers des visions plus pacificatrices des relations entre les classes et entre employés et employeurs (Terrot, 1997 ; Palazzeschi, 1998 ; Dubar & Gadéa, 1999 ; Tanguy, 1999 ; Laot, 2011b). Elle perd de son aspect de militantisme politique (Laot, 2005). Les actions de promotion sociale finissent à la fin des années soixante par toucher un nouveau public : les responsables syndicaux et les cadres (Laot, 2011). Le terme collectif ne s'applique alors plus à un milieu ou une classe ouvrière mais à un ensemble plus vaste de personnes.

La création du Collège Coopératif, utilisant des méthodes coopératives et mutuelles d'apprentissage, s'inscrit dans cette recherche de valorisation et de validation des acquis de l'expérience de chacun. Desroche fervent connaisseur des mouvements coopératifs, mutualistes et d'initiatives communautaires, devient enseignant-chercheur. Progressivement les étudiants qui suivent son cours se réunissent et se forment, les méthodes et l'organisation se précisent (Lago, 2011). Le nombre de personnes et d'espaces concernés s'accroît au point que le groupe doit s'autonomiser de l'École Pratique des Hautes Etudes. Il crée le Collège Coopératif de Paris en 1959, d'autres collèges seront créés à sa suite. Sous forme d'associations et relevant du secteur de l'économie sociale et solidaire, ils proposent des lieux de formation utilisant la pédagogie active, les méthodes d'éducation populaire et la recherche-action. Dans ces différentes perspectives, l'apprenant est acteur de la société civile, ni expert scientifique, ni

formateur ; il a des savoirs dont il peut faire profiter l'ensemble du groupe en formation et en recherche. L'autobiographie raisonnée permet de construire un projet personnel et de participer aux projets collectifs. La valorisation et la reconnaissance des acquis de l'expérience est l'un des axes essentiels. Les entrepreneurs sociaux doivent y acquérir des compétences individuelles et collectives, outils réflexifs et pragmatiques, qui leur permettent d'analyser et de transformer la situation. L'approche pédagogique, active et émancipatrice, se veut cohérente avec le domaine dans lequel elle forme : l'économie sociale et solidaire (Lago, 2011; Lago & Avanzini, 2011). Les capacités à mutualiser, à coproduire, à co-apprendre sont donc essentielles.

2-1.2.3. Formation pour adultes après-guerre : émancipation et dynamique de groupe

Après-guerre, de nouvelles pratiques de coformation émergent en formation d'adulte également au niveau international. Dans un tout autre contexte, en 1947, la *Znanie* est créée également en Union Soviétique à l'initiative d'un groupe de scientifiques, d'administratifs et de politiques afin d'améliorer l'éducation du peuple et favoriser l'avènement d'un « homme nouveau ». A la manière d'une université populaire, ces volontaires offrent des conférences dans des universités populaires, des musées ou des librairies (Fishevski & Others, 1989). Très active, cette association a permis à la fois d'éduquer et d'alphabétiser largement la population, en particulier les milieux ruraux. Elle constituait également à ses débuts un moyen de propagande et d'embrigadement pour le régime politique (Heller, 1994). Des lectures collectives d'ouvrages techniques et politiques et des cercles d'études sont mis en place au pallier au manque de fréquentation des bibliothèques populaires par les ouvriers. Le livre devient un passeport pour la promotion individuelle,

« pour élever le niveau culturel des masses et faire communier avec les nouveaux idéaux [...]. L'idéologie de l'homme nouveau est aussi celle d'un homme cultivé, qui lit, un bon travailleur n'est pas analphabète. Le modèle de l'homme cultivé s'impose peu à peu et n'a plus rien à voir avec l'image de l'intellectuel individualiste et petit bourgeois mais d'un "affamé de culture", homme du peuple, ouvrier ou paysan, sorti du rang et promu à un poste de responsabilité (motivé, sérieux, discipliné, dévoué à un système qui lui a permis de s'élever socialement) » (Werth, 1986, p. 31).

A la chute de l'URSS, la *Znanie* et ses pratiques perdurent, mais ses pratiques et objectifs changent, elle devient un moyen d'éducation démocratique.

Au Japon, la guerre de 1945 laisse le pays dans une situation de pauvreté. Les mesures d'éducation visent à améliorer la qualité de vie et le développement du pouvoir d'agir des femmes, en particulier (Maruyama, 2014). Parmi les activités d'éducation populaire développées, le *Kominkan* est dédié à l'enseignement mutuel et volontaire. Le boom économique des années soixante au Japon favorise l'installation de nouveaux habitants dans certaines régions. Ils n'ont aucun réseau social local leur permettant d'échanger avec des amis ou discuter

de l'éducation de leurs enfants, comme le relève Maruyama (2014). Au départ, géré par l'administration municipale, ces espaces constituent un lieu de rencontres, d'échanges et création de sociabilités de proximité. Généralement installés dans des écoles primaires, leurs activités sont variées. Ils existent toujours. En 2005, le *Community Learning Centre* dénombre au total, depuis 2005, 16 000 *Kominkan*, 244 millions de participants et 473 000 cours organisés (Maruyama, 2014). Les *Kominkan* dits autonomes, estimés à environ 70 000, sont créés quant à eux par des membres de la population locale et reposent sur le volontariat et la demande des habitants. Leurs difficultés actuelles tiennent à la tendance des participants à la « passivité », c'est-à-dire à la faible participation et implication, ainsi qu'au manque de reconnaissance de la part des politiciens et des chercheurs et à la diminution des moyens financiers, au moment de promotion de l'apprentissage tout au long de la vie (Maruyama, 2014).

En Amérique du Nord, après-guerre, le débat et la discussion de groupe reste la méthode privilégiée par les formateurs d'adultes (Rose, 1996). Rogers et Lewin ont une forte influence sur les formations collectives créés à cette époque : la discussion et la thérapie de groupe ainsi que la dynamique de groupe sont les principales orientations en formation mutuelle et collective prises à cette période aux Etats-Unis.

Rogers lance des groupes d'échanges à partir des années cinquante. Prônant la non directivité, la centration sur la personne en formation d'adultes, il favorise alors l'adaptation aux apprenants et relativise la relation d'autorité, en particulier dans la relation thérapeutique. Les groupes d'entraide, de soutien, de paroles se multiplient : ces *self-help groups* sont plutôt centrés sur des approches psychanalytiques et thérapeutiques. Nombre d'entre elles sont utilisées dans les offres de psychiatrie ou de dépendance. Les Alcooliques Anonymes sont l'un des premiers groupe à utiliser cette méthode en réaction au modèle comportementaliste de soin et de psychothérapie (les *self-help* et *peer-support groups* anglo-saxons). A leur suite, d'autres groupes comme les *Narcotics Anonymous* sont créés. Cette méthode thérapeutique, organisée selon des règles spécifiques, met l'accent sur la dimension collective et d'identification aux autres dans le processus de changement. Expert de son expérience et de savoirs sur sa maladie, l'utilisateur est encouragé à s'exprimer sur le registre du sensible et des émotions, il lui est reconnu des ressources et des capacités à se changer (Jauffret-Roustide, 2010). Dans ces groupes, ce sont les usagers qui co-élaborent des solutions en fonction de leurs expériences et de leurs besoins. L'équipe de soignants, d'enseignants, d'éducateurs est plus ou moins impliquée dans le fonctionnement du groupe. La reconnaissance des savoirs profanes des malades est l'un des champs d'activité les plus favorables aux pratiques d'apprentissages entre pairs. Le *leadership* et l'animation sont assurés par le groupe, ce qui transforme le rôle du professionnel éducateur et

formateur (Romeder, 1989 ; Strauss & Baszanger, 1991). Les années suivantes, en plus de la reconnaissance de savoirs profanes, il sera également reconnu la capacité pour le malade de participer à l'élaboration de nouvelles connaissances scientifiques. C'est par exemple le cas de recherches-actions, recherches participatives ou collaboratives sur le SIDA (Epstein, 1996), la myopathie (Rabeharisoa & Callon, 2002), des maladies rares ou des troubles psychiques. Les citoyens contribuent aux recherches ainsi qu'aux politiques sanitaires (Las Vergnas & Thomas, 2006 ; Jouet & Las Vergnas, 2011 ; Jouet, 2013). Dans le milieu professionnel, les groupes *Balint* pour les enseignants font partie des types d'analyses de pratiques professionnelles. Ainsi, Levine élabore une méthode des Groupes de Soutien au Soutien (Groupes *Balint* enseignants) au sein desquels les différents professionnels communiquent ensemble pour trouver une solution concrète aux problèmes : l'enseignant est à l'interface de la clinique et de la pédagogie.

Inspirés par les travaux de Lewin, en psychologie sociale et de la dynamique de groupe, les *Training Groups*, ou *T-Groups* émergent aussi après-guerre à l'initiative de spécialistes des sciences du comportement (Rose, 1996). Ils s'appuient sur les expérimentations de Lippitt qui démarrent en 1932 au département de travail social du Springfield College une action en direction de jeunes de 10 à 12 ans d'origine défavorisée. Les activités récréatives et de loisirs (camping, clubs, jeux, artisanat, etc.) sont le support à des discussions et analyses critiques en groupe pour modifier les comportements, améliorer le *leadership* et instaurer des pratiques démocratiques. Il expérimente l'effet de plusieurs modalités d'animation du groupe, plus ou moins démocratique ou autoritaire, sur les performances et le moral des participants.

Dans les années quarante, des pratiques de formation de groupe naissent pour former des soldats, sélectionner les cadres de l'armée et développer le *leadership* (Visscher, 2010). Ce sont des formes collectives d'apprentissage gérées pour partie par les apprenants et fondé sur la dynamique de groupe. Le terme de groupe fait ici référence à une « entité psychosociale ayant une réalité psychosociologique effective » (Visscher, 2010).

Lewin, intéressé par le développement de l'autonomie, la conscientisation, la responsabilisation et la participation active, rencontre Lippitt. Leur travail commun est à la fois un travail de compréhension scientifique de la dynamique des groupes et un mode d'action psychosociale. Cette pédagogie participative, pour certains, porte une intention politique démocratique et solidaire : chacun s'exprime, est écouté et reconnu. Le groupe restreint désigne un petit nombre de personnes réunies dans un même lieu. La taille restreinte et la coprésence permettent de s'observer et d'agir directement réciproquement. La régulation sociale a pour effet, selon eux, de construire du sens social et de l'identité commune. La confrontation à l'altérité selon Lewin permet la nécessaire remise en question éducatrice voire rééducative. La situation et les interactions plus ou moins proches de situations réelles agissent comme des révélateurs des fonctionnements, des comportements, comme nouvelle situation révélatrice d'occasions et de potentialités de chacun.

Après la mort de Lewin en 1947, ce sont plutôt les travailleurs sociaux et formateurs d'adultes, tels que Benne, Bradford ou Lippitt, qui reprennent sa méthodologie expérimentale, expérimentée et actionnable (un savoir en cours d'action et sur l'action). En 1947, pour la première fois, cette méthode est mise en place à Bethel au *National Training Laboratory for Group Development*. Cinq *Basic skill training groups* s'exercent ensemble régulièrement par planification, prise de décision et jeux de rôles. Les formations sont centrées sur le développement du *leadership et membership* démocratique par mise en situation collective de la parité. Une scission s'opère entre ceux qui travaillent et réfléchissent sur l'approche expérimentale de formation *National Training Laboratory* et ceux qui enseignent théoriquement la dynamique de groupe au *Research Center for Group Dynamics*. La création d'un centre sur les dynamiques de groupes au *Massachusetts Institute of Technology* participe de la constitution d'une discipline et d'un courant scientifique, la dynamique de groupe, désormais séparée de la pratique éducative (Visscher, 2012). Plus tard, progressivement, les animateurs lewiennien sont remplacés par des intervenants freudiens et rogériens. Les intervenants dans les *T-Groups* sont essentiellement psychologues cliniciens (Rose, 1996) ; les *T-Groups*, sont utilisés en entreprise par exemple avec les *Teams-Game-Tournaments (TGT)* ou le *Small-Group Teaching* dans les années soixante et soixante-dix (Cristol, à paraître). Ces méthodes sont reprises en France par Anzieu, Faucheux, Kaës ou Pagès. Les « groupes de base » ou « groupes de diagnostic » en sont la déclinaison actuelle (Visscher, 2010). En France à partir des années soixante, toujours dans une perspective psychanalytique, d'autres groupes de formation mutuelle sont utilisés dans l'analyse des pratiques professionnelles avec les groupes *Balint*. Au début de cette décennie, ils concernent le domaine de la santé et du médical (Lucas, 1982).

Malgré cette influence croissante de la coformation, dès la fin des années cinquante, en réaction à cet engouement de professionnels et chercheurs du champ de la formation des adultes, d'autres chercheurs vont se montrer plus sceptiques quant à l'intérêt, pour le développement intellectuel et cognitif, dans toute situation éducative, de mettre en œuvre une forme collective : c'est par exemple le cas de Brunner, Wilder, Kirchner & Newberry (1959, cités par Rose, 1996). Ils critiquent l'oubli de l'effet cognitif en faveur des affects et des processus de socialisation dans ce type de démarche, critiques régulièrement formulées à l'égard de la formation mutuelle et collective. Pour autant, la coformation et la formation collective ne s'éteignent pas aux Etats-Unis, dans les années soixante. D'anciennes formes réapparaissent, particulièrement dans le domaine des relations entre groupes sociaux différents, de l'*empowerment* ou des *T-groups* (Rose, 1996).

2-1.2.4. Le groupe en formation de 1968 à 1991 : professionnaliser, soigner, émanciper

Aux USA dans les années soixante-dix, la cadence dans les usines et l'utilisation des robots s'accroît, provoquant des grèves, contestations et mouvements ouvriers (Pigenet & Tartakowsky, 2014). Ces mouvements appellent à initier de nouvelles formations. Les années soixante-dix sont particulièrement prolifiques en ce qui concerne les écrits portant sur l'animation de groupes et les interactions de groupes en formation d'adultes, par exemple avec l'animation sociale et communautaire (Solar, 2001). La formation professionnelle est également un espace de développement de pratiques de formation collective. Après la seconde guerre, la formation est largement financée par les institutions publiques, en particulier en Allemagne, en Suède, aux Etats-Unis et au Royaume-Uni. Les recherches quantitatives menées à cette époque visent aussi à évaluer, à améliorer et à accroître l'efficacité et l'efficacé en éducation. Puis, dans les années soixante et soixante-dix, les approches qualitatives, phénoménologiques, herméneutiques et critiques resurgissent (Fejes & Nylander, 2015).

La solidarité et l'autonomie revendiquées par les mouvements ouvriers va de pair avec des critiques des mouvements armés et des discriminations, par exemple avec l'essor des mouvements féministes. Cette période est marquée par des mouvements et bouleversements sociaux et culturels importants qui trouvent leur illustration en France avec mai 1968. L'usage du terme d'*empowerment* s'élargit et s'affirme. Les projets précurseurs usent de la notion dans des domaines variés : féminisme, freudisme, théologie, mouvement *black power* ou encore gandhisme (Simon, 1994 ; Cornwall & Brock, 2005). L'*empowerment* renvoie à la capacité des individus et collectivités à agir pour assurer eux-mêmes leur bien-être. Ils participent aux décisions, interventions et recherches qui les concernent. L'ouvrage de Barbara Solomon publié en 1976, *Black Empowerment : social work in oppressed community*, signe le début de l'utilisation formelle du terme d'*empowerment* et de communauté par les professionnels de l'intervention sociale. Celle-ci, aux Etats-Unis, s'inspire de ces méthodes auprès des populations marginalisées et pauvres (Simon, 1994). Le mot se popularise et se diffuse aussi dans les communautés marginalisées comme les noirs américains, les femmes, les gays ou les personnes handicapées et est repris par les professionnels de l'intervention sociale, souvent par référence à Lindeman (Rose, 1996) et à Freire. A cette période, est aussi créé la *Myles Horton's Highlander Folk School*, et Alinsky développe sa méthode d'organisation communautaire. Naissent des groupes d'éducation mutuelle, d'expression et de conscientisation des rapports de domination. Aux Etats-Unis, la transformation du rôle et de la vision des femmes dans la société nord-américaine des années soixante contribue à l'essor des clubs et groupes féminins d'éducation et de formation (Rose, 1996). Ils ont été au début du 20^{ème} siècle un des rares espaces non formels d'éducation des adultes et de changement social (Kaplan, 2009). Les *Consciousness-raising groups* (*CR groups*, groupes d'éveil de la conscience/de conscientisation) sont, par exemple,

créées à la fin des années soixante aux Etats-Unis par des activistes féministes (Cristol, à apparaître). Ils sont utilisés tant à l'école, qu'à l'université, dans l'action sociale et dans le développement territorial. Chacun exprime son expérience personnelle, ses insatisfactions ou sa souffrance issue de l'oppression sociale (Larson, 2014). Cette dimension expressive, suivant des règles et méthodes définies, en fait pour certain une méthode psychothérapeutique de transformation des comportements par une méthode groupale (Brodsky, 1973 ; Kirsh, 1974). La littérature à ce sujet est principalement d'orientation psychologique ou thérapeutique.

D'autres initiatives s'inspirent de l'idée de conscientisation de Freire, dans un objectif plus politique et collectif basé sur l'expression de chacun. Freire développe une méthode d'alphabétisation avec des agriculteurs brésiliens basée sur la participation à un groupe et la possibilité d'expression d'éléments de la vie quotidienne par des populations exclues. La prise de conscience des difficultés, la mise à distance de l'intériorisation des oppressions et la recherche de solution sont des effets du travail en groupe. Le formateur n'est pas la source et cause principale de l'effectivité de ces transformations visées. Emancipation, conscientisation et changement social sont les objectifs qui accompagnent le processus d'éducation (Gourbe & Prevot, 2005). D'autres initiatives reprennent les expérimentations de Boal sur le Théâtre de l'opprimé dont il publie en 1971 les principes (Roux & Magaldi, 1991 ; Boal, J., 2007). Son objectif est de développer des espaces de résistance à la dictature brésilienne (Lénel, 2011). Par la suite, Boal doit s'exiler en France où il créera de nouvelles formes de théâtre émancipateur et démocratique (Neveux, 2007, 2013). Il invite tout « spect-acteur » à s'exprimer, valoriser ses expériences, proposer et jouer des scénarios de « libération » (Poutot, 2012). Pratiques d'éducation populaire, ces expériences d'émancipation prennent de la distance par rapport à la figure habituelle de l'apprenant dans les espaces classiques d'éducation et de formation (Akkari & Dasen, 2004). Ils sont décrits comme support de l'épanouissement individuel (Warren, 1976), de l'émancipation sociale et de l'augmentation de l'estime de soi (Enns, 1992). Le plus souvent, ils sont organisés pour des groupes et des personnes qualifiées d'exclues ou de minorités et s'organisent en groupe.

Des activistes féministes contribuent dans les années quatre-vingt à la reconnaissance des pratiques d'*empowerment*. Par exemple, l'ouvrage de Sen & Grown (1987) argumente en faveur du renforcement du pouvoir des femmes sur les choix et orientations réalisés en termes de développement. Au niveau international, en 1976, l'Unesco formule pour la première fois la recommandation du *community development* qui reconnaît le rôle des « communautés » dans l'éducation des adultes, en particulier pour les plus désavantagés et les plus démunis. Les premiers programmes et actions communautaires pour l'éducation et la formation débutent. Les

« bénéficiaires » des programmes de développement économique, social et éducatif sont davantage écoutés, voire participent de l'élaboration et de la mise en œuvre de la transmission de savoirs. A la fin des années soixante, le modèle séduit donc à l'échelle mondiale dans le cadre du développement international. Les anthropologues rejoignent les critiques du modèle dominant de croissance économique « *top down* » imposé pour être reproduit tel quel par les pays économiquement développés. Pour eux, le modèle doit être endogène et autocentré : les citoyens et les communautés locales reconnaissent la pertinence et l'efficacité des savoirs et des activités des personnes sur les décisions. A partir de 1976, la Fondation Internationale pour un Autre Développement (IFAD) prône ainsi un modèle alternatif de développement ancré dans l'espace local, la communauté géographique ou organisationnelle, pour améliorer les méthodes de prise de décision. Les pratiques d'éducation populaire et d'*empowerment* sont réinvesties par les organisations internationales et aboutissent à des systèmes de formation mutuelle.

La fin des années soixante-dix est également une période de recherche de nouveaux modes d'administration publique, plus démocratiques, développés dans le cadre du *new public management*⁴. Le citoyen gagne en expression pour devenir source d'informations et d'adaptations efficaces aux besoins des habitants. Cette transformation est favorable à la reconnaissance des connaissances que les habitants peuvent tirer de leurs conditions et expériences de vie, de leurs participations aux processus d'éducation et d'élaboration des politiques locales (Carrel, 2013). Elle se base sur la négociation et la concertation et se caractérise par des formes horizontales d'interaction entre les différents acteurs. La collaboration dans la gouvernance démocratique doit mener à la codécision, la coproduction et le comanagement de façon à améliorer la pertinence, l'efficacité, l'efficience, la qualité de l'action publique. Ce type de projet est présent dans des maisons, des usines ou des bibliothèques, des *community-wide* aux Etats-Unis et en Australie. Des élus et des représentants locaux expriment et construisent ainsi ensemble des actions, des activités et des connaissances pour se former et exercer leur citoyenneté (Kaplan, 2009).

Dans les pays nordiques et d'Europe de l'Est, depuis le milieu des années quatre-vingt-dix, les cercles d'études se multiplient et sont révélateurs d'un renversement de la tendance individualiste et compétitive de la formation vers une ouverture à une éducation plus sociale, coopérative et développementale (Kaplan, 2010). Le savoir acquis n'y est pas officiellement reconnu. Ancrée dans la tradition de mobilisation des citoyens et des forums, la perspective en Amérique du Nord est plutôt de co-construire entre citoyens des réflexions sur les politiques qui peuvent affecter leur vie quotidienne et les relations entre communautés (Kaplan, 2009) comme une « *everyday democracy* » (Brennan & Brophy, 2010). Les cercles d'études sont alors des outils

⁴ Dans cette revue de la littérature, les enjeux liés au *new public management* ne sont abordées qu'au regard des nouvelles initiatives de coformation qu'il peut initier, plus particulièrement d'intégration d'éléments de démocratie participative dans l'élaboration des actions publiques locales.

parfois utilisés en amont des forums pour rendre plus actifs et participatifs les citoyens au sein des forums.

L'essor des loisirs et des temps libres en France participe de l'essor d'équipement et d'actions socio-culturelles pour les habitants des quartiers par le biais de l'éducation populaire (Dumazedier, 1972 ; Leterrier, 2001). Démocratisation culturelle, accès à l'éducation, formation des citoyens et développement des individus sont les orientations principales que prend l'éducation populaire et mutuelle. Avec les nouveaux équipements et la professionnalisation des formateurs de l'éducation populaire dans le champ de l'animation socio-culturelle, soutenus par l'Etat, l'éducation populaire s'y institutionnalise (Poujol, 2000 ; Tétard, 2007). Après une période de développement, progressivement s'étiolent la reconnaissance des apports de l'éducation populaire aux enjeux socio-économique et professionnelles jusqu'au désengagement progressif de l'Etat dans les financements de postes et de subventions, à partir des années quatre-vingt. Des mouvements d'éducation populaire s'institutionnalisent également sous forme d'association ou d'institutions spécifiques. Par exemple, en 1979, le groupe Boal devient le Centre d'Etudes et de Diffusion des Techniques Actives d'Expression (CEDITADE) (Chatelain-Le Pennec, 2010). Une constellation de pratiques, d'organisations, de mouvements ont ainsi émergé continuellement dans différents pays accompagnées de différentes orientations des objectifs du théâtre forum, par exemple la compagnie NAJE, à partir de 1981, les Arc-en-ciel du désir, la Fédération Indienne du Théâtre de l'Opprimé, l'Organisation Internationale du Théâtre de l'Opprimé (ITOO), etc. Si la coformation entre apprenants n'est pas toujours utilisée dans les pratiques d'éducation populaire, elle est plus fréquente au sein de fédérations, mouvements ou confédérations entre les personnes qui animent et gèrent, voire tout simplement participent régulièrement à des groupes d'éducation populaire ou d'apprentissage collaboratif. La formation passe pour partie par des échanges de pratiques, d'expériences et/ou de tutorat.

En France, la question de la parité et du groupe en formation émerge également dans le cadre de préoccupations pour la participation démocratique et la citoyenneté. La montée en puissance de difficultés urbaines de la société postindustrielle remet en cause ces pratiques, par exemple face à l'émergence du chômage de masse, de l'exclusion et d'inquiétudes à l'égard de la jeunesse des quartiers et de la délinquance qui accentue le manque de reconnaissance, voire un jugement condescendant à l'égard des pratiques de l'éducation populaire (Saez, 1998). La question sociale, dans ces années, est en effet progressivement associée à des problèmes d'urbanisme et de banlieues. Les cultures urbaines émergentes deviennent des pratiques disjointes de l'éducation populaire, sans avoir le sentiment de partager une identité commune (Bazin, 2007). Les quartiers dans lesquels ces cultures et mouvements urbains et populaires

s'inventent deviennent des préoccupations politiques et ils sont désignés selon un vocabulaire évolutif mais toujours péjoratif : « ghettos », « zones de non droit », « îlots sensibles », etc. La capacité de l'éducation populaire à intégrer la participation des habitants aux projets et initiatives, leur proximité avec le terrain, est également remise en question au moment où émerge le *new public management*. Ainsi leur capacité à accompagner et éduquer les plus défavorisés est remise en question.

Mener des actions entre jeunes, par eux et pour eux, dans le milieu, par le milieu et pour le milieu deviennent des slogans dans le mouvement d'éducation populaire née après-guerre Peuple et Culture (Laot, 2011). En France, d'autres mouvements de co-éducation proches des idéaux de l'éducation populaire renaissent également à partir des années quatre-vingt. Basés sur la culture populaire, ils ne se réclament pas pour autant de l'éducation populaire et ils concernent davantage les jeunes, peu touchés par les associations d'éducation populaire qui recentrent leurs activités sur la défense du champ.

Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (RERS) émergent à cette période dans une ville nouvelle et des quartiers qui se préoccupent de l'exclusion progressive des personnes sans emploi, des relations interculturelles entre des personnes d'origines différentes, les plus exclus qui ne s'engagent pas en formation et la jeunesse. Les RERS naissent au début des années soixante-dix en France, à partir d'une expérience inspirée des pédagogies actives et de l'éducation populaire de Freinet, Illich et Freire (Héber-Suffrin, 1973 ; Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M. 1981). Ils se présentent comme des environnements de formation mutuelle locaux, à l'échelle d'un quartier ou d'une ville. La réciprocité, la gratuité et la reconnaissance de la variété des savoirs est au centre de leur charte commune. Chacun est amené à faire une offre et une demande de savoirs, puis échange avec un autre participant selon des modalités (méthode, durée, fréquence, contenu) convenues entre les deux personnes ou le groupe d'échange (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 1992, 1993, 2010 ; Héber-Suffrin, C. 1998, 2001, 2002, 2011a/b ; Héber-Suffrin, C. 2006 ; Héber-Suffrin C., Desgropes, Renon-Thouret & Vidricaire, 2011). Les RERS se veulent un espace d'éducation permanente et d'éducation pour tous qui permet à chacun, quel que soit son rapport au savoir et expérience scolaire, d'apprendre mais également de s'impliquer dans les choix de modalités de formation, de transmettre ses propres connaissances et pratiques et de participer à l'organisation et à la vie du réseau, au niveau local, national voire international. Ces Réseaux locaux, au moment où ils se sont multipliés, se sont ainsi progressivement organisés en réseaux à différentes échelles : mouvement national, coordinations régionales, mouvement international, réseaux d'échanges de pratiques d'animation ou d'échanges thématiques, réseaux de formateurs d'animateurs. Ses militants et participants ont conduit des recherches sur leurs pratiques ; ainsi, plus largement la littérature scientifique les abordent particulièrement sous l'angle de la réciprocité formative, de la création de liens sociaux, de l'insertion et de la participation citoyenne. Les RERS se développent au

départ principalement dans les espaces nouvellement construits à la périphérie de ville et qui concentrent une part plus importante de catégories populaires. Au milieu des années quatre-vingt, ils sont de plus en plus utilisés par les professionnels de l'action sociale, en recherche de nouvelles méthodes et postures pour développer l'initiative et le lien social chez les personnes en situation d'exclusion. Les années soixante-dix sont aussi une époque de vif débats dans le travail social entre les projets à « visées d'éducation populaire, ou à l'inverse, la pacification des populations exclues du partage des richesses » en particulier dans les quartiers (Carrel, 2013, p. 14-15). Même si cette adaptation reste rare, certaines méthodes de l'éducation populaire ou d'éducation des adultes vont être mises en place en entreprise, de façon plus ou moins durable, par exemple des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs, des Arbres de Connaissances ou la méthode de l'entraînement mental de Peuple et Culture (Troger, 1999). Au moment de la reconstruction d'après-guerre, des acteurs de l'éducation populaire ambitionnent de participer aux processus de promotion sociale, de démocratisation de la culture et de requalification professionnelle, dans un contexte d'essor économique et de transformation des organisations du travail, mais la formation en entreprise et professionnelle se réalise très largement hors de leurs actions (Troger, 1999).

Progressivement, la formation professionnelle et la logique économique vont devenir dominantes dans le champ de la formation des adultes, en particulier à partir de 1976 (Laot, 2009 ; Carré, 2011). Les mutations économiques, technologiques et organisationnelles transforment les identités professionnelles, les besoins et les offres de formation. Elles s'accompagnent alors de secteurs et de modes d'organisations plus mobiles et participatifs, par exemple avec les organisations qualifiantes (Volery *et al.*, 1991) ou les unités de production, avec des conséquences sur les systèmes de formation mis en place. Dans les entreprises, la formation par le groupe se diversifie en lien avec la formation par l'action. Au Pays de Galles, l'*action learning* propose ainsi des espaces de résolution de problème aux industriels des mines de charbon (Cristol, à paraître). Revans est le premier à définir ces actions : lors d'un problème ou de la réalisation d'un projet, les équipes travaillant ensemble au quotidien se réunissent pour les résoudre. Les besoins et objectifs de formation sont issus de ce travail commun et favorisaient la formation par alternance entre les temps de formation, d'action et d'étude. Au milieu des années quatre-vingt, l'apprentissage par problème, et le *Team-based Learning* (Cristol, à paraître) utilisent la mobilisation du groupe pour répondre à des problèmes contextualisés. Le processus d'apprentissage s'effectue au cours de l'action professionnelle, idée qui se retrouvera dans les théories situées de l'apprentissage et les communautés de pratique. La question des

apprentissages et de l'éducation informelle prend donc de l'ampleur au cours de ces années, y compris dans les organisations formelles (Brougère & Bézille, 2007 ; Schugurensky, 2007 ; Cristol & Müller, 2013). Elle contribue à la prise en considération de la formation par les pairs. L'éducation permanente devient la formation tout au long de la vie. Progressivement dans les années quatre-vingt la formation s'individualise, se personnalise (Carré, 2011). Chacun pouvant activer et utiliser pour apprendre et se former, ce peut être un échange avec un pair ou un groupe de pairs dans lequel chaque adulte est actif. Le formateur est plutôt présent comme guide, tuteur ou animateur et exerce des compétences d'animation et de gestion de groupe (Bourgeois, C. & Gillet, 2009 ; Hunot-CLairefond, 1997).

Dans les années quatre-vingt, les *Training groups* sont repris en France, notamment par Anzieu et Kaës, principalement dans les associations d'usagers. La montée de la psychothérapie institutionnelle et la présence des clubs thérapeutiques n'est pas étrangère à leur développement. Le groupe en formation et le groupe de base sont appréhendés dans une perspective clinique comme lieu de déploiement de l'imaginaire (Visscher, 2006, 2010). Le formateur est surface projective par le groupe. La réflexion porte sur les régulations qui maintiennent l'équilibre dans le groupe et la construction d'une identité commune (Maisonneuve, 2008). Le mouvement des *lay consultants*, prend de l'ampleur : militants, ils sont consultés pour leurs savoirs profanes, par exemple, dans le domaine des mobilisations autour de l'environnement, des droits des étrangers ou des thérapies (Lochard & Simonet, 2009).

Avec Peuple et Culture, le CUCES et l'évolution de la formation des adultes en France, le terme de formation « collective » prend un sens nouveau. Collectif ne désigne plus une classe sociale ou un milieu particulier mais l'ensemble d'une population et une distribution de caractéristiques plus ou moins représentatives de la population totale (Laot, 2011). La formation porte sur l'expérience professionnelle (Laot, 2009). Une formation ne sera plus qualifiée de collective seulement lorsqu'elle est destinée à une catégorie sociale spécifique. Lors de cette décennie, les termes de formation par le « groupe » et le « collectif » sont surtout investis dans la formation professionnelle des adultes et les dynamiques de groupes en entreprise. L'éducation et la formation des adultes concernent une variété de publics, parfois même l'ensemble d'une population. Les mesures et systèmes initiés et soutenus par les décideurs politiques, français ou européens promeuvent des actions en direction de population identifiées comme en difficulté et marginalisées ; elles vont, par exemple, pour le CUCES-INFA, permettre à la fois son développement et le faire dévier de ses objectifs humanistes, sociaux et éducatifs premiers (Laot, 2009). Selon les époques et les préoccupations, ces mesures prendront par exemple la forme de cours d'alphabétisation des ouvriers ou de formation pour l'insertion sociale et professionnelle des personnes en situation de chômage. Le rôle de l'Etat, particulièrement fort entre 1945 et 1971, joue sur les politiques de formation. Une large part des recherches dans ce domaine fait le constat d'un accroissement des objectifs et environnements de

professionnalisation, d'acquisition de compétences professionnelles, d'amélioration de l'employabilité dans les mesures et espaces créés. Les politiques publiques se centrent sur l'intervention auprès des jeunes au chômage de longue durée ou la lutte contre l'illettrisme (Barbier, J. M., 1994 ; Palazzeschi, 2011).

La formation par les pairs en milieu scolaire et universitaire est marquée dans les années soixante-dix par des études scientifiques notamment avec celle de Slavin ou la méthode de *learning together* de Johnson & Johnson. Ces études expérimentent des méthodes d'apprentissages coopératifs pour accroître la compétence des élèves, par exemple avec la *group investigation* ou la méthode du *Learning Together* (Kaplan, 2009).

2-1.2.5. Depuis le milieu des années 90, questionnement des dispositifs et de leurs finalités

En France, la fin des années quatre-vingt-dix ouvre sur la reconnaissance des savoirs d'amateurs et d'usagers. Elle concerne le champ des politiques publiques de santé, de citoyenneté et scientifiques. Les Groupes d'Entraide Mutuelle prennent de l'importance dans la prise en charge des maladies et viennent remplacer les modèles comportementalistes de sevrage et les psychothérapies des années soixante-dix. La loi évolue de 2002 à 2005 vers une progressive reconnaissance de la participation des usagers aux offres de soin, allant parfois jusqu'à l'autogestion d'un groupe visant le changement des comportements (Martinez, 2006 ; Drancourt, 2007 ; Durand, 2009). Malgré l'accent mis sur l'autonomisation, paradoxalement ces groupes, regroupant des malades, peut provoquer un sentiment de stigmatisation et de marginalisation (Lovell, Troisoeufs, & Mora, 2010). De même, les projets de participation citoyenne à la réflexion et l'élaboration des politiques publiques se multiplient et sont davantage reconnus comme modalités de création de savoirs et de conduite de recherche (Carrel, 2013). Les recherches sur ces espaces portent sur le degré de reconnaissance et d'implication des usagers et citoyens.

Cette croissance est surtout intéressante comme phénomène visible d'un « fait social », celui de la progression de la reconnaissance du savoir des patients (Jouet, 2013). « Les schémas de production et de reconnaissance des savoirs dans le domaine de la santé se modifient profondément [...] les expertises propres aux malades émergent comme des sources de savoirs » (Jouet & Las Vergnas, 2010, p. 58). La reconnaissance de l'expertise de l'utilisateur est l'un des supports de la multiplication des pratiques de coformation dans le champ des politiques sociales, locales et sanitaires. Cette reconnaissance a des conséquences sur les systèmes de formation et d'éducation et rend ces usagers et apprenants plus acteurs de la formation, voire auteurs de la formation et de ses contenus.

Le contexte de crise économique et de chômage réinterroge, en France depuis les années quatre-vingt, les pratiques éducatives à visée émancipatrice et d'insertion. Le chômage dit conjoncturel est qualifié dans les années quatre-vingt de structurel et rend plus prégnante la question des inégalités et de l'exclusion sociale. Les politiques de reconversion et de requalification tendent à être favorisées en formation, en particulier pour les exclus du marché du travail. L'action contre la disqualification sociale est progressivement élargie, ne traitant plus strictement des difficultés économiques mais visant à la prise en compte de la pluralité des difficultés vécues : chômage, isolement social, manque de formation, problèmes de santé, etc. (Paugam, 1996). L'éducation des adultes s'empare de ces préoccupations pour la cohésion sociale et la lutte contre les exclusions, par exemple dans le cadre des mesures d'aide sociale et d'accompagnement individuel accompagnant le Revenu Minimum d'Insertion (Poujol & Hédoux, 2005), ce qui est le cas des RERS. Les actions développées visent notamment à lutter contre le découragement et le sentiment de fatalité des plus démunis, en travaillant sur leur valorisation personnelle et la reconnaissance de leurs connaissances et de leur utilité sociale, dans le but d'éviter leur inscription durable dans l'exclusion. La dimension politique et militante de l'éducation populaire est progressivement reléguée face à l'évolution des situations de précarité, d'exclusion et la « crise du lien social », en particulier dans les habitats collectifs de périphérie urbaine. Derrière le terme de « crise du lien social » sont désignés plusieurs phénomènes qui inquiètent des citoyens, professionnels et pouvoirs publics : l'investissement du temps dans la consommation culturelle de masse plus que les engagements militants et associatifs (Mignon, 2007), la fin de certaines idéologies et récits mobilisateurs avec la fin de l'U.R.S.S. (Richez, 2007), des appartenances sociales changeantes et non plus garanties par la famille, l'école ou la profession, une crainte de la jeunesse vue comme délinquante, désœuvrée et entrant en relation conflictuelle en permanence, des situations d'exclusion plus durable et importantes, l'inscription dans la fatalité et l'acceptation de sa condition de chômeur, un individualisme et consumérisme croissant y compris dans les relations sociales. Les conséquences sur l'éducation populaire sont importantes : ses pratiques et objectifs seront désormais centrés sur l'insertion sociale, la redynamisation des personnes, le renforcement de l'estime de soi et la création de liens sociaux de proximité. Elle change au point qu'elle devient presque un « objet historique » (Poujol & Hédoux, 2005). Elle est de surcroît touchée par la transformation des engagements militants qui deviennent plus ponctuels, autonomes et distants vis-à-vis des appartenances communautaires (Ion, 1997). La formation des bénévoles devient une préoccupation et une exigence des politiques publiques (Manac'h & Macquart, 2011). Les animateurs socio-culturels eux aussi continuent à se professionnaliser. Soutenue par l'Etat, l'éducation populaire telle qu'elle s'institutionnalise se détache progressivement des politiques éducatives et formatives pour se limiter aux politiques des temps libres, des loisirs et de l'insertion. La formation mutuelle devient une technique pédagogique parmi d'autres, parfois un outil d'animation sociale de

quartier. Le constat sur l'évolution de l'éducation populaire est plutôt sévère et négatif. La prédominance des dimensions « techniques et gestionnaires » d'associations et de mouvements institutionnalisés (Manac'h & Macquart, 2011) : les objectifs de cohésion et d'insertion entrent en contradiction avec ceux d'émancipation collective, éducative et de reconnaissance des savoirs de la culture populaire.

Suite à ces constats des états des lieux et une Offre Publique de Réflexion sur l'Education Populaire (OPR) est lancée en 1998 par la ministre de la Jeunesse et des Sports afin de réaffirmer les actions en faveur de la réduction des inégalités d'accès aux savoirs et à la culture et au soutien à des actions citoyennes porteuses de transformation sociale. Ce travail prospectif sur l'utilité politique des associations d'éducation populaire met en avant un renouveau nécessaire de la prise en compte de l'expression, de l'analyse, de la décision et de l'auto-organisation des projets par les personnes elles-mêmes. Plusieurs actions relancent la perspective émancipatrice, démocratique et co-éducative de l'éducation populaire, c'est le cas de la SCOP « Le Pavé » en Bretagne ou du Livre Blanc issu de cette OPR. Les controverses aboutissent à la reconnaissance dans le champ de l'éducation populaire de groupes qui ne s'en réclamaient pas, mais qui, nouvellement créés, semblent plus proches des ambitions originelles de l'éducation populaire. Elles bénéficient du support d'associations nées des politiques de quartiers sur les cultures urbaines ou l'exclusion sociale et l'insertion professionnelle, dans les années quatre-vingt-dix (Premat, 2006). De même, l'Association pour la Taxation des Transactions Financières et pour l'Action Citoyenne (ATTAC), association altermondialiste créée en France en 1998, développe des réflexions collectives et de démocratie participative dans le monde sous forme d'universités d'été et de forums locaux de réflexion sur les thèmes de l'économie, du commerce et de la démocratie. Organisés en réseaux décentralisés entre les différents groupes, ils illustrent la création de ces nouveaux espaces éducatifs (Richez, 2007). La commission mise en place par la CNAJEP en 2002 aboutit à charte de l'éducation populaire qui réaffirme l'enjeu de transformation de la société mise en œuvre par la création et l'implication des personnes elles-mêmes dans les controverses et décisions concernant les alternatives éducatives, économiques, sociales et politiques dans lesquelles les individus sont coauteurs de leurs avenir (Mignon, 2007). L'université populaire d'Agir Tous pour la Dignité Quart Monde (ATD Quart Monde) se distingue par la décision de laisser le choix du contenu des programmes aux apprenants eux-mêmes (Premat, 2006) et agit par la sollicitation des plus pauvres (Defraigne-Tardieu, 2012). A cette pluralité de définitions de l'éducation populaire, s'ajoute l'ouverture de nouvelles universités populaires « classiques » dans les années deux mille. Les premières créées sont l'Université de tous les savoirs (créée en 2000 par le ministre de la

culture Aillagon), l'Institut des Sciences et des pratiques de l'éducation et de la formation (ISPEF dont les racines remontent à l'après-guerre), le café de l'éducation (Meirieu), l'université populaire de Caen (créée par Onfray en 2002). La Ligue de l'Enseignement ainsi que Peuple et Culture organisent à nouveau des universités populaires d'été tous les ans. Le projet d'université populaire de Caen les définit comme des lieux de réflexion, d'autonomisation et d'animation dans les quartiers défavorisés et affirme leur rôle critique dans les débats de société. Les intellectuels qui s'y engagent tentent de proposer des pédagogies universitaires innovantes adaptées à ce nouveau public. Les critiques faites à l'encontre de ces nouvelles universités populaires sont les mêmes que celles des premières initiatives : le rôle des intellectuels est essentiel au départ mais a des effets de démobilisation à long terme (Lazega, Lemerrier, & Mounier, 2006 ; Mercier, 2006). D'autres acteurs de l'éducation populaire, comme Franck Lepage, réactivent les critiques faites à l'encontre des universités populaires du début du siècle. Désormais lieux de diffusion de la culture dominante elles auraient perdues leurs ambitions de reconnaissance de la diversité culturelle, de l'émancipation et du développement personnel (Lepage *et al.*, 2012).

Au niveau international, le même mouvement de création de systèmes de coformation à visée d'*empowerment* ou de citoyenneté a lieu.

La chute de l'Union Soviétique a également favorisé le renouveau des initiatives d'éducation populaire dans lesquelles agissent gouvernements, fondations et sociétés civiles pour démocratiser la société (Åberg, 2008). Créée en URSS et soutenue par le régime, la *Znanie* ne disparaît pas au début des années quatre-vingt-dix. Outil de propagande sous le régime soviétique et de réalisation de l'idéal soviétique, elle devient, dès 1991, une « Association Internationale *Znanie* » et développe des pratiques de coformation dans divers pays. Durant la guerre des années quatre-vingt-dix en Yougoslavie, de la même manière, l'éducation des adultes y est profondément transformée (Koruga, 2014). Avant le conflit, l'alphabétisation et la démocratisation de l'écriture étaient les priorités. Les universités populaires deviennent un complément aux universités pour promouvoir les connaissances scientifiques dans la vie quotidienne et l'économie mais aussi accompagner une pacification des relations sociales suite aux conflits yougoslaves. L'échange, les interactions, le collectif sont primordiaux pour créer un sens de la communauté, un dialogue et un respect mutuel. L'effondrement de la Yougoslavie et la transition vers le marché mettent quasiment fin aux universités populaires et ouvrières (Koruga, 2014).

Au milieu des années quatre-vingt-dix, les organisations internationales, engagées dans la lutte contre la pauvreté, principalement en Asie du Sud Est et en Amérique Latine, intègrent dans leurs programmes d'action la notion d'*empowerment* en reprenant les publications de militants féministes des années quatre-vingt. *Empowerment* ne désigne pas un pouvoir sur

quelque chose mais un acte créateur qui rend apte à accomplir des choses. L'*empowerment* est alors un terme mobilisé pour agir en faveur d'un développement initié, porté et dirigé par les populations elles-mêmes concernées. Il est présenté comme un modèle d'action possible pour résoudre les problèmes de dettes et de pauvreté des pays dits non développés. Les « communautés » qui sont associées à ce Mouvement sont des groupes locaux de personnes qui informent de leurs besoins à partir de leurs propres expériences et conditions de vie, mais qui peuvent également initier et gérer leurs systèmes de développement propre, qui concernent l'éducation. L'objectif premier n'est ainsi pas la co-éducation dans ces communautés émancipatrices qui prennent la forme d'échanges d'informations, de savoirs, de connaissances, d'expériences et de soutiens permettant d'améliorer les conditions de vie des plus démunis et de réduire les inégalités. L'objectif est économique, développemental, il s'agit de diminuer les inégalités, accroître le bien-être des populations et de limiter le « néocolonialisme » de l'imposition d'un modèle de développement des pays du Nord à des Pays du Sud (Calvès, 2009). Là, encore, les critiques de l'appropriation du terme *empowerment* par les institutions intergouvernementales vont émerger : elles évacuent la dimension critique, politique et collective de l'émancipation pour se limiter à la question de l'accès à des « services », à une « consultation des pauvres », et vision individuelle de l'émancipation (Calvès, 2009). Progressivement, des publications d'ouvrages comme celui de Narayan ou d'Alsop, Bertelsen et Holland dans les années 2000 participent de la définition de l'*empowerment* en tant que processus de renforcement de la capacité des individus ou des groupes à faire des choix volontaires (Sardenberg, 2008). La vision romantique des « communautés » n'est pas rare dans ces politiques : elles y sont perçues comme un groupe homogène, aux liens socio-affectifs et conviviaux, dans lequel ne se jouent pas de conflits, de relations de pouvoir et d'inégalités internes (Calvès, 2009).

Les années quatre-vingt-dix sont également une période de transformation technique : les usages de l'informatique et de ses réseaux prennent une ampleur considérable et touchent tous les domaines de la vie des personnes. L'idéal de « société de la connaissance » utilise les Technologies d'Information et de Communication à des fins de participation démocratique (Richez, 2007). Cet idéal est pour partie issu des idéaux et récits autogestionnaires et libertaires de la création de l'Internet. Les réseaux informatiques sont alors perçus comme supports à l'accès plus démocratique et ouvert aux savoirs et aux connaissances, mais également à la création d'espace de co-création et de gestion coopérative et collaborative de transmission et création d'informations, de connaissances et de savoirs.

Parmi les différentes initiatives, formalisés par Levy et Authier (1992), les arbres de connaissances utilisent un logiciel et l'informatique pour permettre, à partir de la valorisation et de la mise en visibilité de blasons de connaissances de chaque membre, de faire émerger des points communs, des manques et des ressources disponibles rapidement dans le groupe en cas de demande d'apprentissages sur un sujet. L'arbre forme une sorte de cartographie des savoirs, connaissances et compétences de la communauté dans laquelle les individus peuvent visuellement se situer. Ce type de formation s'est développé à partir du début des années quatre-vingt-dix dans différents milieux : universités, entreprises, écoles, centres socioculturels, etc. et dans différents pays. A partir de l'expérience individuelle et des parcours, ils visent ainsi à la fois la construction d'un collectif et de ressources communes et la valorisation personnelle de chacun des membres. « En matière d'expertise et de pédagogie, de savoirs et d'habilités, il connecte quelques titulaires de blason les uns avec les autres pour dessiner, en somme, l'image de leur intégration ou de leur assemblage évolutif » (Levy & Authier, 1992, p. 12). L'arbre, représentation visuelle de ces savoirs, s'adapte et évolue à mesure des changements des blasons individuels qui représentent une forme de présentation de ses savoirs. Chacun devient une ressource potentielle pour les autres et le groupe peut gérer ce répertoire de connaissances réalisé à partir de la reconnaissance des compétences de chaque individu « dans un esprit de liberté et de souplesse » (Levy & Authier, 1992, p. 119) plutôt que structuré *a priori* par les disciplines existantes. Le formateur ou l'enseignant a alors plutôt un rôle d'animateur. Entre autres, les Arbres de connaissances se présentent comme une alternative, un « dispositif original » combinant valorisation et mise en visibilité de l'expérience personnelle, construction de liens sociaux et de solidarités, relations de citoyenneté, adaptabilité du système de connaissances et rapidité de la mise en correspondance d'offres et de demandes de savoirs. Ils sont fondés sur des « principes d'auto-organisation, de démocratie et de libre-échange dans le rapport au savoir » (Levy & Authier, 1992, p. 119). Ils se réfèrent aux principes des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs et à l'apprentissage coopératif. Une monnaie virtuelle spécifique « le sol » permet de gérer les échanges entre les personnes (Thomas *et al.*, 2006). L'Association pour le Développement des Arbres de Connaissances (ADAC) se propose comme support pour les groupes et organisations qui mettent en place cet outil.

Depuis les années quatre-vingt-dix et surtout deux mille, les financements et supports publics et privés vont prioritairement aux projets dits « innovants ». L'innovation est souvent, au départ, prioritairement orientée vers des projets numériques et informatiques. Ce sont alors les équipements permettant la formation à distance et hybride qui vont être l'objet d'investissements matériels, financiers et humains importants (Eveno & Vidal, 2007). Un champ de recherche et de pratiques très spécifique va alors se constituer autour de la formation à distance (Bates, 1996 ; Bernard, M., 1999 ; Alava, 2000 ; Albero, 2000 ; Perriault, 2000a ; Berg, 2000 ; Glikman, 2002 ; Thibault, 2002 ; Koo, 2004 ; King, K. P., 2005 ; Charlier, B., Deschryver, &

Peraya, 2006 ; Siméone, Eneau, & Rinck, 2007 ; Blandin, 2010 ; Bruillard, 2010 ; Palloff & Pratt, 2010). La coformation, collaborative, coopérative, entre pairs et mutuelle est appréhendée de façon totalement différente lorsqu'elle se fait en présentiel, ou dans des systèmes hybrides ou à distance. Les principales recherches et pratiques s'intéressent à « la distance » introduite dans les relations, à la place de la technique, des usages et de l'instrumentation, aux représentations et au parcours d'innovations techniques, de « modernisation », à la transformation des compétences des formateurs et éducateurs et aux apports de ces environnements pour apprendre puis à leurs limites.

Tout d'abord, ces dispositifs à distance sont d'abord vus, dans le cadre de la formation tout au long de la vie, comme une façon d'individualiser et d'adapter la formation. Effectivement, cette période est celle d'une croissance de l'individualisation en éducation et formation.

Le passage de l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie contribue à une individualisation de la formation et à la contextualisation renouvelée du processus d'apprentissage de l'apprenant dans son environnement quotidien, formel ou informel. Progressivement, la place de l'informel, de l'apprentissage en situation et les constats d'échecs de formation à distance (en raison de sentiment d'isolement des apprenants) amène à concevoir des espaces plus coopératifs et collaboratifs. La coformation y prend davantage de place.

La question du développement des communautés locales, de l'éducation des jeunes et des adultes par la participation est reprise dans le cadre de l'éducation tout au long de la vie par l'*Institute for life long learning* de l'Unesco (Yorozu, 2014). Dans ce cadre international et de ces organismes, le *community development* formulé et recommandé par l'Unesco en 1976, priorise les actions en faveur de groupes désavantagés. Les *community learning centers*, souvent liés à la *literacy*, offrent des environnements d'apprentissage communs à l'échelle locale et par l'établissement d'un réseau global de centres d'apprentissages. La déclaration de Beijing de 2013 a ainsi pour ambition de revitaliser l'apprentissage par les familles et les communautés locales, mis aussi en réseau au niveau international par le *Community Learning Centres Network*.

Le terme d'« innovation sociale » sera quant à lui utilisé plus tardivement, en partie par opposition à celui d'innovation pour marquer l'apport non seulement technique et économique mais aussi humain et social d'un projet (Cros, 2002). Le développement des projets innovants suit en majorité les transformations techniques et les derniers outils ou systèmes créés. Le passage au « Web 2.0 », caractérisé par la participation, sera un support aux pratiques de formation mutuelles à distance. Les Moocs et autres environnements collaboratifs sont ainsi créés et animés. Des cercles d'études foisonnent à nouveau. Ceux-ci sont aujourd'hui reconnus assez largement comme une méthode d'éducation et de formation des adultes, y compris dans

des entreprises allemandes ou japonaises (Byström, 1996) ou selon des orientations plus liées au marché (Larsson & Nordvall, 2010). A l'international, ils foisonnent en lien avec un renouveau des pratiques démocratiques et la multiplication des méthodes de discussion, de débat, d'échanges, de coexpertise, etc. (Morvan, 2002).

Des unités de production plus autonomes sont aussi plus ouvertes à un apprentissage de groupe ou collectif pour améliorer l'efficacité de l'organisation (Nonaka & Takeuchi, 1997 ; Argyris & Schön, 2001). Cristol (à paraître) reprend, pour définir les organisations apprenantes, la définition de Garvin (1993) : «Une organisation qui possède la capacité de créer, d'acquérir et de transférer des connaissances, et celle de modifier son comportement, en fonction des nouveaux savoirs et en accord avec une nouvelle manière de voir les choses ». Comme il le souligne, les organisations apprenantes font l'objet ces dernières années d'un foisonnement de recherches et d'écrits. L'organisation apprenante est aussi une source de développement de pratiques et d'études sur la formation entre pairs. Les environnements de formation en ligne vont réactiver, à leur manière, des pratiques et problématiques liées à la transmission de connaissances de pairs à pairs, aux postures du formateur, au type de savoirs considérés, aux apprentissages informels ou à la cogestion de la formation. La notion de réseau, liée à la structure informatique, y est si prégnante que la question de la coformation ne va plus seulement être le fait de d'offres spécifiques mais s'entremêler avec d'autres pratiques et systèmes.

En résumé, avant de préciser les différentes facettes de la coformation dans le temps jusqu'aux espaces numériques, les pratiques de la fin du 19^{ème} siècle et début du 20^{ème} siècle en France ont été présentées les universités populaires et les bourses du travail sont les formes les plus importantes d'éducation mutuelle. A l'étranger, naissent les cercles d'études, les forums et les *community based adult learning*. Leurs développements sont plus ou moins assurés et réguliers jusqu'à l'entre-deux guerre. Après cette période, l'intérêt se renouvelle pour les collectifs d'apprentissage l'éducation permanente et la formation professionnelle individualisée. Puis, les années soixante voient émerger les pratiques thérapeutiques de l'éducation mutuelle. La formation en entreprise commence à utiliser des méthodes collectives et la transformation culturelle et économique implique un renforcement des orientations émancipatrices dans les pratiques. Professionnalisation et démocratisation sont alors leurs grands thèmes de développement. A partir des années quatre-vingt, le changement de contexte social et économique reconfigure les orientations vers des questions d'insertion, d'émancipation et de professionnalisation. Enfin, l'expansion des outils informatiques, à la fin du 20^{ème} siècle, amène à repenser les systèmes de formation et renoue progressivement avec les interactions sociales entre pairs. La présentation de ces initiatives de coformation et d'apprentissage commun ne prétend pas à l'exhaustivité. Elles sont multiples et diversifiées. Il s'agit surtout de présenter un

panorama des mouvements et méthodes relativement durables, à partir du 19^{ème} siècle. Ces différentes initiatives ne sont pas hermétiques les unes aux autres, l'une empruntant parfois des idées, des méthodes ou des pratiques à d'autres, voire contribuent ensemble à des projets communs. Il n'existe pas de champ scientifique unifié des interactions sociales et des collectifs de formation mutuelle en formation d'adultes, mais différentes perspectives présentées dans la partie suivante. L'hétérogénéité du champ de la formation des adultes résulte ainsi des différences de construction selon les pays et les différentes priorités politiques qui vont soutenir des pratiques et recherches (Fejes & Nylander, 2015).

2-2. La coformation en formation d'adultes, un champ de recherches éclaté

2-2.1. La coformation comme gage de réussite des apprentissages

2-2.1.1. Le collectif comme espace sécurisant et motivant

Le collectif et le groupe sont vus comme un espace favorisant les apprentissages en lien avec le climat socioaffectif et la persistance en formation.

Les représentations sociales des formateurs associent le groupe à un espace de convivialité qui rend les individus « moins égoïstes » et « plus respectueux » les uns des autres, mais aussi comme un espace d'information mutuelles et d'échanges de savoirs, de développement de compétences sociales (Bouyssières, 2001). Déjà Sangnier en 1899, dans sa promotion des cercles d'études, mettait en avant la dimension conviviale et éducative de ces petits groupes informels « Le "petit cercle" doit donc devenir un centre de vie, une sorte de foyer, où, comme dans une fraternelle veillée d'armes, on se prépare à la vie future » (Laot, 2005, paragraphe 15). Le groupe procure une ambiance affective, de sécurité, chaleureuse, de convivialité qui permet le bien être des apprenants, conditions d'apprentissage (Pineau, 1996 ; Byström, 1996 ; Bourgeois & Nizet, 1999 ; Héber-Suffrin, 2002 ; Landry, 2003 ; Bastard & Glikman, 2004 ; Laot, 2005b ; Moulin, 2005 ; Héber-Suffrin *et al.*, 2011). Le plaisir d'être ensemble stimule le plaisir d'apprendre : il rassure les apprenants, il leur permet d'oser expérimenter et de dépasser les sentiments d'inhibition et de stress (Bourgeois & Nizet, 1999). La coformation et la formation collective sont alors citées comme moyens de développement personnel, de confiance en soi et de fierté (Lévy & Authier, 1992 ; Bourgeois & Frenay, 2001 ; Héber-Suffrin, C. 2002 ; Eneau, 2005 ; Larsson & Nordvall, 2010 ; Kaplan, 2010 ; Fernagu-Oudet, 2012). Les personnes osent plus facilement poser des questions, faire part de leurs doutes, de

leurs expériences ou propres connaissances, mêmes les plus informelles (Bourgeois & Nizet, 1999). Ce type d'espace stimule également la dynamique d'apprentissage par l'émulation de groupe (Levy & Authier, 1992 ; Solar, 2001 ; Berbaum, 2005 ; Fernagu-Oudet, 2012a).

Par ailleurs, la participation au groupe questionne la place des affects dans la formation. Les approches psychosociales ou psychanalytiques vont s'interroger sur ce point. Par exemple, les « groupes de base » sont analysés pour mettre en évidence les affects, fantasmes, représentations et non-dits dans le groupe de formation (Maisonneuve, 2008).

Ces méthodes de formations paritaires et collectives sont donc souvent avancées comme une solution pour des adultes en situation d'exclusion ou de domination et souvent opposées au milieu scolaire, pour le sentiment de bien-être et de confiance qu'elles apportent (Freire, 1973 ; Boal, A., 1978 ; Simon, 1994 ; Rose, 1996 ; Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M. 1981, 1993 ; Berbaum, 2005 ; Boal, J., 2007 ; Calvès, 2009 ; Visscher, 2010 ; Koruga, 2014 ; Larsson, 2014 ; Maruyama, 2014). Inversement, si la situation est vécue comme désagréable, elle peut engendrer une fuite de cet environnement d'apprentissage (Berbaum, 2005 ; Kaddouri, 2011). La parité et la coformation sont décrites pour leur apport à la mise en œuvre d'un climat socioaffectif favorable. Sentiments de responsabilité et d'appartenance au groupe jouent, de plus, sur le degré de participation et d'investissement (Solar, 2001). La dynamique de groupe, plus coopérative que compétitive, favorise alors cet investissement (Moisan, 2002 ; Fenouillet, 2003 ; Larsson & Nordvall, 2010). Les valeurs et les principes accompagnent les cercles d'études contribuent par conséquent aux investissements dans ces espaces à visée démocratique (Héber-Suffrin, 2002 ; Kaplan, 2009 ; Larsson & Nordvall, 2010).

La modification des rapports de pouvoir et les régulations effectuées par le formateur visent ainsi à rétablir un équilibre dans les rapports sociaux inégaux préexistants à l'entrée en formation, en particulier ceux qui sont liés au statut social et à la réussite scolaire. La réussite en formation n'a pas que des causes psychologiques et individuelles mais aussi sociales, selon les réseaux sociaux et appartenances sociales des personnes (Bourdoncle, 1986 ; Bourgeois, 2006 ; Frégné, 2007 ; Lambert *et al.*, 2009 ; Fenouillet, 2011, 2003 ; Laot, 2011, 2011b ; Kaddouri, 2011). La relation paritaire peut, par exemple, limiter les effets d'étiquetage et d'attentes réciproques liées tout autant à des compétences effectives qu'à des représentations de l'autre. Les espaces coopératifs s'interrogent ainsi sur l'hétérogénéité du groupe : le risque est que les personnes déjà en situation d'inégalités soient moins actives (Bourgeois & Nizet, 1999 ; Héber-Suffrin, C. 2002). Les rapports aux savoirs des personnes dépendent de leur positions et des interactions sociales (Solar, 2001). Des rapports de co-dépendance, d'égalité et de confiance transforment le rapport au savoir de certaines personnes, particulièrement celles qui vivent mal les relations hiérarchiques de l'enseignant expert du système scolaire (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 2010). Certaines relations sociales sont alors jugées plus « favorables » que d'autres à l'apprentissage.

Or, le motif hédonique et de confort socioaffectif soutient la motivation en formation (Solar, 2001), en particulier la persistance à se former dans le cas de formations entre pairs et/ou collectives (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 1993 ; Solar, 2001 ; Bastard & Glikman, 2004 ; Berbaum, 2005). La relation aux autres soutient également la motivation et les réussites dans les apprentissages, comme en témoignent les études sur la formation réciproque (Perriault, 2000 ; Arnaud & Giordan, 2002), les processus d'autodidaxie (Tremblay, 2003) ou les cercles d'études suédois (Larsson & Nordvall, 2010). La formation mutuelle et réciproque peut être un élément d'entraide et de solidarité entre apprenants (Levy & Authier, 1992 ; Héber-Suffrin, 2002 ; Moisan, 2002). Un apprenant isolé aurait plus de chance de se désengager de la formation (Darkenwald, 1996 ; Baudouin, 2001 ; Bastard & Glikman, 2004 ; Eneau, 2005 ; Laot, 2011). Se trouver en situation d'enseigner et de décider de l'organisation de ses apprentissages, deux composantes de la formation mutuelle, sont mentionnées dans la littérature comme support d'accroissement de la motivation et la persistance en formation (Eneau, 2005 ; Kaplan, 2009). La motivation des apprenants s'accroît enfin par la reconnaissance de leurs compétences, lorsqu'ils sont sollicités pour les partager.

2-2.1.2. Structures coopératives et collaboratives facteurs d'apprentissages

La spécificité de la formation en groupe, entre pairs, est interrogée en termes d'apports, dans une dynamique socioconstructiviste d'apprentissage. Celle-ci est particulièrement présente dans les travaux concernant les apprentissages collaboratifs, coopératifs et les communautés d'apprentissage, même si des références se retrouvent parfois dans d'autres perspectives.

Pédagogiquement, cette spécificité puise parfois dans les pédagogies actives et les apprentissages en groupe coopératifs (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M. 1981 ; Meirieu, 1984a ; C.R.E.S.A.S, 1987 ; Cristol, à paraître). L'apprentissage collaboratif est quant à lui plus fréquemment associé à la formation d'adultes. La littérature est abondante sur la caractérisation des apprentissages coopératifs, collaboratifs et de leurs effets en termes d'apprentissages. Le plus souvent, ils se présentent comme des méthodes d'apprentissage plutôt que des théories (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). La plupart des travaux sur ces thèmes portent ainsi sur les définitions et les caractérisations de ces apprentissages, à partir des conditions nécessaires à leur mise en pratique réussie, dans une perspective de construction ingénierique (Damon & Phelps, 1989 ; Kaplan, 2009). Ces travaux repèrent trois structures entre les pairs possibles : collaboration, coopération et tutorat. Le tutorat, proche de la méthode de l'enseignement réciproque, suppose que des élèves travaillent ensemble et échangent mutuellement des informations pour mener à bien une tâche scolaire, un des élèves étant plus expérimenté que l'autre. Cependant les rôles d'apprenants et d'enseignants ne s'alternent pas, ce qui pose la

question de la réciprocité et de la parité réelle (Baudrit, 2010). Dans ce cadre, c'est plutôt la position de l'enseignant et les relations entre apprenants qui sont repensées.

Les pratiques d'apprentissage coopératif et collaboratif se sont particulièrement développées au 19^{ème} siècle (Baudrit, 2005) et sont plus utilisées dans le milieu scolaire qu'en formation des adultes. Une partie de la littérature s'attache à définir et différencier ces deux types de pratiques, souvent utilisées comme synonymes. Dans les deux cas, sont ainsi désignés des groupes d'apprenants qui travaillent collectivement vers un objectif partagé par tous et dont chaque membre peut profiter (Baudrit, 2005, 2007a). L'apprentissage coopératif se définit de plus comme un travail de groupe à forte interdépendance positive. Chacun participe, par la réalisation d'une tâche spécifique, à la réalisation de l'objectif commun, de manière autonome, sans supervision directe d'un formateur (Bourgeois & Nizet, 1999 ; Lebrun, 2007). L'interdépendance et l'hétérogénéité entre les apprenants sont des éléments caractéristiques de ces pratiques. L'interdépendance positive mise en lumière par Johnson & Johnson et Collay *et al.* (Baudrit, 2005) signifie que la réussite et les actions de chaque personne conditionnent la réussite de tous (Bourgeois & Nizet, 1999 ; Lebrun, 2007 ; Kaplan, 2009). L'hétérogénéité désigne la diversité des profils des apprenants et de leurs niveaux. Kaplan (2009) ajoute des interactions soutenues de face à face, caractéristiques de l'apprentissage coopératif et qui apportent alors de l'entraide, du soutien mutuel, de la motivation et une diminution du stress. « L'interdépendance positive » de l'apprentissage coopératif est issu de la constitution de petits groupes dans un but commun et n'aboutit que si l'ensemble des apprenants se soutiennent mutuellement, s'ils sont responsables et conscients de l'importance d'agir pour atteindre les buts fixés au lieu d'entrer dans des relations de compétition (Johnson, D. W. et Johnson, R. T., 1983, 1989, 2009 ; Slavin, 1987, 2011 ; Kaplan, 2009).

Les travaux sur la formation coopérative interrogent ainsi l'hétérogénéité du groupe. Nécessaire, elle peut permettre aux plus forts de faire avancer les plus faibles mais elle risque également de recréer des espaces de domination et de faible activité des personnes moins reconnues (Bourgeois & Nizet, 1999).

Par ailleurs, des variations sont décrites entre l'apprentissage coopératif et collaboratif : l'interdépendance est plus forte dans la coopération alors que la collaboration cède plutôt la place à la spécialisation des tâches et à l'autonomie des personnes (Henri & Cayrol, 2001 ; Baudrit, 2007). Baudrit expose ainsi les racines de l'apprentissage coopératif : du côté américain, les principes prennent leurs origines dans les théories de Johnson et Johnson et Lewin qui mettent en avant l'effet facilitateur du groupe pour progresser plus vite dans les connaissances (Baudrit, 2007). L'hétérogénéité, l'interdépendance forte et variée et une place plus ou moins importante faite à la compétition sont des conditions de réussite. En France, la littérature sur l'apprentissage coopératif, en particulier pour des auteurs comme Mérieu et Pléty, s'inspirent des praticiens de l'éducation comme Cousinet, Freinet ou Ferrière, et n'accordent pas la même

place à la concurrence et la compétition intergroupe (Baudry, 2005). En ce sens, les travaux sur la coopération tendent alors à être plutôt travaillés dans le cadre de situations éducatives de fortes interdépendance (Dillenbourg, Baker, & O'Malley, 1996 ; Dillenbourg, 1999 ; Baudrit, 2005, 2007 ; Kaplan, 2009).

L'apprentissage coopératif est plutôt utilisé dans le domaine de l'éducation et des jeunes apprenants, à la suite notamment des travaux pédagogiques de Freinet, de l'enseignement mutuel et l'entraide à l'école, ou de mise en relation entre les interactions sociales, le conflit sociocognitif et l'apprentissage effectif (Doise, Mugny, & Perret-Clermont, 1976 ; Perret-Clermont & Schubauer-Leoni, 1981 ; Muller & Perret-Clermont, 1999 ; Cohen, Brody, & Sapon-Shevin, 2004 ; Rouiller & Lehraus, 2008). Les méthodes et les ingénieries coopératives représentent une part importante de ces travaux sur la coopération en formation, en particulier en lien avec les organisations et la qualité des méthodes d'apprentissage-enseignement.

L'apprentissage coopératif chez les adultes en lui-même est moins souvent approfondi, même si les cercles d'études, en font partie (Kaplan, 2009). La pédagogie des Collèges Coopératifs se réfère également aux travaux de pédagogues (Vincent, Mérioux, Freinet) pour construire des méthodes d'apprentissage collectif entre enseignants et formateurs. L'approche de formation d'une formation coopérative s'appuie sur une philosophie de la formation fondée sur la co-éducation mais aussi sur l'accompagnement pédagogique pour développer des compétences individuelles et collectives grâce à la réflexivité, à la mutualisation et à la production collective (Lago, 2011).

La centralité accordée à l'apprenant, sa participation active et interactive mobilisent souvent, également, les travaux de Freire et de Freinet. L'apprenant a une forte liberté et autonomie sur la construction de son projet et sa démarche de formation, notamment par l'usage de la biographie raisonnée (Lago, 2011). Ces systèmes de formation sont fondés sur le respect mutuel, la réciprocité et la coopération et portent des valeurs spécifiques. Les Collèges Coopératifs sont issus des mouvements coopératifs (Lago, 2011) et d'expérimentations pédagogiques (Lago, 2011). Ils s'inspirent des *Pionniers de Rochdale* pour initier un réseau d'intercoopération entre universités coopératives (Lago, 2011) qui favorise « les synergies interculturelles du système » (Pineau, 2014, p.126). Cependant, cette initiative d'université populaire internationale et itinérante fut remise en cause suite à des scissions et des manques de transmission d'un projet de leader charismatique, même si le projet semble renaître et annoncer une « phase créative du deuil » (Pineau, 2014).

L'apprentissage collaboratif, lui, est défini à partir des travaux de Dillenbourg *et al.* (1999) comme une situation qui met en présence des personnes qui sont plus ou moins du même

niveau et des mêmes capacités, qui ont un but commun et travaillent ensemble (Baudrit, 2009). Le principe de symétrie fait qu'ils se considèrent à statut égal. L'espace collaboratif est un espace de négociation où chacun argumente son point de vue et l'activité de coordination aboutit à construire une conception partagée du problème. Baudrit (2009) expose deux orientations dans les travaux en psychologie sur la question de la collaboration : l'une est issue du « choc des idées » et du conflit sociocognitif ; l'autre, des régulations interpsychiques qui permettent, par l'association de savoirs, d'aboutir à une solution. Plus présente dans la littérature européenne, la première met l'accent sur le débat et l'esprit critique. La seconde, plutôt américaine, met particulièrement l'accent sur les discussions entre pairs, la complémentarité des rôles, l'interdépendance, la co-construction de solutions, l'activité démocratique (Baudrit, 2005, 2007). Dans la collaboration, les rapports entre les personnes sont d'abord vu comme égaux, volontaires et spontanés. Le groupe est plutôt alors un espace de mise en commun des idées et d'appui du groupe. L'usage de la collaboration ressort ainsi plus fréquemment du domaine de la formation des adultes (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001).

Fonctionnant par des processus participatifs et collaboratifs, les communautés d'apprentissage ou d'apprenants regroupent des pairs dans un but éducatif. L'esprit de communauté particulièrement présent dans les « communautés d'apprentissage » désigne notamment des valeurs communes, la confiance mutuelle, le partage des responsabilités ou la régulation collective (Kaplan, 2009). Pour les définir, Cristol cite ainsi Mc Caleb (1994) : « la stratégie de la communauté d'apprentissage implique un processus d'apprentissage participatif, collaboratif, qui cherche à optimiser les possibilités d'apprentissage, de réflexion critique et d'action pour produire des changements ». Pour Potapchuk & Y. Polk (1994), la communauté collaborative

« s'engage dans un développement optimal [...], s'implique dans la recherche de solutions aux problèmes du milieu de vie et participe activement à un processus d'apprentissage contextuellement, socialement et culturellement pertinent, qui vise à améliorer la qualité de vie du milieu partagé. Dans ce cas, la communauté est le but d'apprentissage » (Cristol, à paraître).

Au sein des travaux portant sur les apprentissages collaboratifs et coopératifs, une majorité de ceux-ci sont menés dans le milieu scolaire. Le plus souvent, il s'agit de mettre en avant les conditions favorables à ces apprentissages (Rouiller & Lehraus, 2008) et d'améliorer les pratiques éducatives.

Ces systèmes permettent par la confrontation aux autres de faire émerger ses propres connaissances, d'exprimer ses points de vue, de les mettre en discussion, de mettre à distance ses représentations (Darkenwald, 1996 ; Bourgeois et Nizet, 1999 ; Bourgeois & Frenay, 2001 ; Héber-Suffrin, C. 2002 ; Kaplan, 2010 ; Fernagu-Oudet, 2012a). La confrontation des différents points de vue et leur mise en perspective, lors des dialogues, participeraient du passage d'un

rapport d'intégration du savoir à une relation plus critique, émancipatrice et une appropriation des savoirs (Mezirow, 1978 ; Danis & Solar, 1998 ; Kaplan, 2009). Le renforcement social positif, comme chez l'enfant, se construit dans la relation à l'autre : par exemple avec un sourire ou en renforçant le sentiment de compétences (Fenouillet, 2003). La richesse et la variété des points de vue sont essentiels (Solar, 2001 ; Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). L'asymétrie des connaissances entre les membres devient alors une condition favorable à l'argumentation et aux apprentissages coopératifs entre pairs (Bourgeois & Frenay, 2001).

Cette discussion et confrontation sont également vues comme source d'émergence de nouveaux savoirs (Grojean, 2004 ; Deaudelin & Nault, 2005). Solar (2001b, 1995) note ainsi l'aspect social de la construction du savoir et du rapport au savoir : les connaissances subjectives peuvent accéder au rang de savoirs reconnus lorsqu'un même groupe se rend compte qu'il partage ces mêmes bagages subjectifs et diffus de connaissances. Dans les perspectives critiques et émancipatrices, la confrontation des savoirs et points de vue des différentes personnes est support de l'apprentissage d'une démarche critique, d'une mise en évidence des savoirs inconscients et non reconnus. Cette reconnaissance nécessite pour être efficace, au préalable, une relativisation de l'autorité externe (sorte de sacré du « sachant ») et l'affirmation d'une égalité des statuts (Freire, 1973 ; Solar, 2001 ; Boal, 2007 ; Fernagu-Oudet, 2012a/b). Les effets des apprentissages collaboratifs et coopératifs portent également sur l'extension et le renforcement des stratégies métacognitives, par l'intermédiaire de la collaboration et de l'autodirection des apprentissages. Ils permettent de développer des compétences telles que l'analyse, la synthèse, la résolution de problèmes, l'évaluation (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). Il s'agit par exemple des capacités à trouver et évaluer l'information de manière autonome et d'améliorer ses stratégies cognitives et métacognitives d'apprentissages pour les rendre plus efficace (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). Les effets identifiés de l'apprentissage collaboratif portent sur l'accroissement de l'autonomie de l'apprenant et de son esprit critique (Baudry, 2005, 2007 ; Henri & Lundgren-Cayrol, 2001) par la résolution de problèmes, la contextualisation et la décontextualisation (Baudouin, 2001 ; Solar, 2001). Dans la littérature, l'accroissement de la capacité à justifier, argumenter et être responsable de son apprentissage et de ceux du groupe sont cités (Gougoulakis & Bogataj, 2007 ; Kaplan, 2009). Dans une étude menée par Solar (2001b), parmi les motifs de satisfaction et d'insatisfaction d'étudiants au sujet des travaux de groupe, l'apport du groupe est décrit comme « métacognitif », plutôt qu'utile à l'assimilation de contenus. La synergie et dynamique de groupe peuvent même, dans certains cas, aboutir à l'élaboration de connaissances complexes (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 ; Kaplan, 2009).

Les compétences sociales et éthiques sont aussi mises en relation avec ces formes d'apprentissage : les apprenants développent des capacités à collaborer, à communiquer, à argumenter, de responsabilité et de travail d'équipe (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). Les effets sur les sociabilités sont particulièrement notables et recherchés pour les personnes en situations d'exclusion. Inversement, pour fonctionner, l'apprentissage collectif nécessite des capacités et compétences spécifiques préalables (sociales, autonomie, initiative, communication). Le groupe fonctionne si les savoirs et savoir-faire sociaux sont appris et mis en œuvre, tels que l'écoute des autres, le respect de l'égalité de statut, le dialogue, l'entraide et la responsabilité partagée (Bourgeois & Frenay, 2001 ; Solar, 2001 ; Pléty, 2001 ; Kaplan, 2009).

En d'autres termes, l'environnement d'apprentissage est ainsi constitué de ressources sociales : capital social et capital culturel fréquemment associés montrent comment les apprenants se constituent alors des réseaux, à la fois sociaux et de ressources cognitives (Héber-Suffrin, 2001 ; Fernagu-Oudet, 2012a). A ce sujet, Tremblay parle elle de « réseautage » pour désigner la compétence des apprenants qui créent et modifient en permanence un réseau de ressources sociales d'individus, aux connaissances et savoirs intéressantes pour l'apprentissage en cours (Tremblay, N.A., 2003).

2-2.1.3. La formation professionnelle par les pairs : apprentissage organisationnel et développement professionnel

Les communautés d'apprentissage sont une des formes de coformation. La communauté suppose des conditions particulières que Cristol (à paraître) reprend : un but commun de la communauté ; des activités d'apprentissage partagées, significatives et visibles ; un rôle de concepteur et d'animateur pour l'enseignant et de responsable de leurs apprentissages et d'évaluation pour les apprenants ; des changements de rôle selon les connaissances et habilités ; des ressources issues de l'ensemble de la communauté et de ses membres ; l'approfondissement des idées est permis par un consensus autour du savoir ; les apprenants produisent eux-mêmes leurs objets et idées. Dans ce champ organisationnel, les pratiques et références sont multiples. Certains auteurs utilisent les termes d'apprentissages coopératifs, d'autres d'apprentissages collaboratifs, de collaboration, d'apprentissage en groupe, d'apprentissage collectif, d'apprentissage en réseaux (Eneau, 2005), d'apprentissage collectif, de tutorat, de communautés de pratique ou de communautés apprenantes. L'ambiguïté terminologique est importante, même si les travaux portent principalement sur la professionnalisation, l'identité professionnelle et le changement organisationnel. L'apprentissage dans la communauté ou communauté d'apprentissage, sont ainsi des notions plutôt utilisées en contexte professionnel. Les communautés apprenantes et de pratiques représentent une autre facette de la coformation. Dans cette partie, nous nous intéresserons seulement à la question des « communautés de pratique » dans le champ professionnel, domaine dans lequel elles sont plus largement

développées. Les travaux sur les « communautés de pratique » en ligne seront évoqués, quant à eux, dans la partie suivante consacrés aux environnements numériques.

Le concept de communauté de pratique élaboré par Wenger (2005), a une toute autre origines que celle, par exemple, de l'apprentissage coopératif de Freinet ou andragogique de Knowles. Ces communautés de pratique ont été élaborées à la suite de la reconnaissance de la capacité d'« apprentissage organisationnel » et des dynamiques propres aux collectifs de travail, dans la lignée de travaux comme ceux d'Argyris, Schön, Nonaka, Takeuchi, Hatchuel ou Llerena (Nonaka & Takeuchi, 1997 ; Argyris & Schön, 2001 ; Argyris, 2010). Ces auteurs considèrent l'apprentissage collectif inscrit dans une dualité entre des actions socialement déterminées et des transformations à ces déterminations cognitives apportées par l'action de l'individu. Les processus de mise à l'épreuve et de révision des construits cognitifs en place par les personnes sont continus. Ils prennent en compte les intentionnalités des acteurs, les actions et les caractéristiques sociales et matérielles de la situation (Midler, 1997). Ils produisent de nouveaux savoirs, nouvelles conceptions et innovations émergeant régulièrement de l'activité quotidienne, particulièrement dans les entreprises à forte activité d'innovation (Hatchuel, A. *et al.*, 2002).

La question du changement organisationnel et de la gestion des connaissances et des compétences est donc également une thématique fréquente en ce qui concerne ces diverses formes de formations mutuelles et collectives. En effet, elles se présentent comme une démarche « adaptative » : dès qu'un besoin de formation émerge, l'identification des connaissances dans le groupe permet d'échanger rapidement avec un pair compétent qui transmet ses compétences et connaissances adaptées à la situation professionnelle et à l'organisation dans lesquels tous les deux agissent (Levy & Authier, 1992 ; Abeele & Abeele, 2011 ; Fernagu-Oudet, 2012b). L'analyse de l'efficacité, de la rapidité et de la pertinence des transmissions réalisées intéressent les travaux notamment centrées sur le management. Dans ce contexte, ce sont également les méta-compétences (Eneau, 2005), les capacités « d'apprendre à apprendre », qui sont particulièrement analysées. La formation réciproque en entreprise permet ainsi de formaliser ses besoins et de trouver un interlocuteur permettant de résoudre les difficultés quotidiennes nécessitant un apport ou un renouvellement des connaissances et des compétences (Fernagu-Oudet, 2012a). Ancrée directement dans la pratique quotidienne concernant des personnes qui exercent au sein d'une même organisation, cette approche située des apprentissages permet de transmettre des savoirs plus rapidement mobilisables dans l'action et transférables à l'action quotidienne. L'objectif est également de constituer, dans les organisations, des réseaux de co-apprentissages effectifs et adaptatifs aux besoins collectifs, organisationnels et individuels (Fernagu-Oudet, 2012a). Cette souplesse permet un ajustement rapide par la réintégration

d'apprentissages informels, mis en évidence et transmis au sein de l'entreprise (Levy & Authier, 1992 ; Daele, J.-M. & Charlier, B., 2006 ; Abeele & Abeele, 2011 ; Fernagu-Oudet, 2012a, 2012b ; Daele, A., 2015 ; Georget, 2015). Les jeunes professionnels ou les personnes en transition professionnelle semblent plus souvent concernés par ces initiatives et recherches. Le modèle des communautés de pratique est particulièrement significatif de cette orientation. Wenger le constitue à partir de trois bases conceptuelles: identité, pratiques et participation, réification (Berry, 2008). L'ensemble permet au quotidien aux personnes et aux organisations de résoudre des difficultés, de questionner et d'accumuler des savoirs, des compétences et des connaissances. Les communautés de pratique ont été alors reprises, dans un contexte de mise en œuvre de *lean management* et de *knowledge management* comme un espace permettant l'émergence d'un réseau collectif, informel, fluide, adaptable aux changements d'environnements producteur de connaissances et d'innovations (Gagnon, 2003a). Ces nouveaux modes de formation produisent ainsi de nouvelles formes de production « collective » de connaissances (Hatchuel, Masson, & Weil, 2002), passant d'une vision techniciste à une vision connexionniste du *knowledge management*, intégrant la reconnaissance de la capacité à créer collectivement des savoirs.

Progressivement les savoirs et connaissances circulent et se co-construisent ainsi plus ou moins formellement dans l'organisation (Cristol & Müller, 2013). Les professionnels apprennent alors progressivement par le biais de communautés informelles de professionnels ou de *professional learning communities* (Caine & Caine, 2010). Ces connaissances se trouvent directement actualisables et renouvelables à mesure des situations vécues, et des interactions récurrentes entre les membres de l'organisation (Hatch, Cunliffe, Léonard, & Taskin, 2009).

Dans ces perspectives, apprendre consiste à participer à des pratiques sociales : « apprendre est avant tout un processus de participation à des pratiques sociales, à des "communautés de pratiques" » (Berry, 2008, p. 12). Apprendre n'est pas un transfert de compétences ou d'information mais une participation à des pratiques sociales situées. Wenger part du constat que, finalement, la formation des travailleurs se réalise dans les organisations hors des systèmes de formation formels. Les apprentissages individuels et collectifs sont profondément liés aux pratiques des participants (Brown & Duguid, 1991). L'apprentissage dans ce cadre ne se limite pas à une interaction entre un objet et un apprenant mais l'environnement est important : le travailleur peut puiser dans son réseau relationnel de nouvelles pratiques et solutions (Orr, 1996 ; Wenger, 1998). La littérature interroge surtout les thèmes de la transmission des connaissances tacites, la réflexivité des pratiques professionnelles, l'identité professionnelle (Eneau, 2005), la professionnalisation, le développement professionnel, la formation par la pratique, la diversification et l'adaptation des compétences professionnelles.

Dans les travaux concernant ces communautés, le dialogue avec les pairs est parfois mis en relation avec les travaux de Buber ou Rogers (Eneau, 2005) ; il contribue à une activité à la fois

pratique et réflexive, support de développement personnel et collectif (Marchand, 2000 cité par Eneau, 2005). Les expériences du dialogue de Böhm ou de groupes de codéveloppement professionnel, visent ainsi à améliorer les pratiques des professionnels, par le biais d'échanges entre pairs. L'analyse de pratiques est une autre forme de coformation réflexive entre professionnels. Elles sont fréquemment utilisées dans le milieu de la formation et de l'enseignement, en rapport avec la question de la professionnalisation spécifique à la situation éducative (Jollivet-Blanchard & Blanchard, 2004 ; Maulini & Montandon, 2005 ; Charrat, 2006 ; Corriveau *et al.*, 2010 ; Altet, 2013) et comprennent des approches plus ou moins pragmatiques, plus ou moins cliniques, et toujours réflexives (Maillebouis & Vasconcellos, 1997 ; Blanchard-Laville & Fablet, 2000). Un tableau de synthèse, issu des travaux de Leclerc et Labelle, J. (2013) permet de différencier trois types de communauté (communauté de pratique, communauté d'apprentissage, communauté d'apprentissage professionnelle) qui se retrouvent dans la littérature.

Type de communauté	Définition	But poursuivi	Composantes principales
Communauté de pratique (Wenger, 1998; Wenger, McDermott et Snyder, 2002)	Groupe de personnes ayant en commun un domaine d'expertise ou une pratique professionnelle qui se rencontrent pour échanger, partager et apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement	Réduction de l'isolement pour surmonter les défis rencontrés et amélioration de la pratique	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement mutuel de ses membres • Buts communs • Répertoire de connaissances partagé
Communauté d'apprentissage (Dionne <i>et al.</i> , 2010; Savoie-Zajc, 2013; Schussler, 2003)	Dispositif qui vise au développement de la pratique pédagogique, à l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et à la quête de sens	Partage de savoirs et de soutien entre collègues et coformation	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfaction de besoins • cognitifs • affectifs • idéologiques
Communauté d'apprentissage professionnelle (DuFour, 2004, 2011; Hord et Sommers, 2008; Leclerc, 2012; Sparks, 2002)	Mode de fonctionnement des écoles qui mise sur la collaboration de tous les intervenants et qui encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions pour améliorer continuellement leurs connaissances ainsi que leurs compétences en vue d'obtenir de meilleurs résultats scolaires chez les élèves	Amélioration continue des résultats des élèves par le développement professionnel des intervenants	<ul style="list-style-type: none"> • Vision claire et partagée quant à la réussite des élèves • Rencontres formelles où la structure favorise l'engagement et la concertation • Culture de collaboration • Leadership partagé • Développement professionnel et apprentissage collectif • Enquête collaborative • Pratique réflexive • Décisions basées sur des preuves (données précises)

Tableau 1 - Tableau synthétique des communautés de pratique, d'apprentissage et d'apprentissage professionnelle. Source : Leclerc, M. & Labelle, J., (2013, p. 5)

Ainsi, la professionnalisation des enseignants par la participation à une communauté d'apprenants, entre pairs, est l'objet de travaux différents (Orellana, 1998 ; Dionne, Lemyre, & Savoie-Zajc, 2010 ; Corriveau *et al.*, 2010). L'apprentissage coopératif très présent quant à lui dans le milieu scolaire et éducatif, est basé sur la collaboration, la coopération (Sensevy, Kuster,

& H elary, 2005 ; Stahl, 2006 ; Kaplan, 2009), ou encore le tutorat et les communaut es de pratique dans la formation des enseignants (Leclerc, M. & Labelle J., 2013).

Concernant le développement de la professionnalisation et des pratiques professionnelles, l'apprentissage par les pairs est aussi évoqué dans les pratiques de mentorat ou de tutorat. Plusieurs travaux s'interrogent sur le développement professionnel permis par l'accompagnement d'un pair chez les jeunes (nouveaux) professeurs et enseignants chercheurs (Forbes, 2004 ; Dunworth, 2010 ; Trautwein & Ammerman, 2010). Dans le domaine éducatif et formatif, hors ce qui concerne les communaut es d'apprentissages pour élèves et étudiants (de coformation ou de communaut es d'apprentissage en ligne) (Laferrière, Campos, & Benoit, 2004 ; Hernandez, 2012) sont mises en place des communaut es de pratique (au sens de communaut es de pratique professionnelles) entre enseignants, visant à l'amélioration des pratiques professionnelles par la réflexivité qu'apporte l'échange entre pairs.

Le terme de communauté de pratique, développé principalement à partir du début des années quatre-vingt (Berry, 2008) fait référence à une structure qui partage un intérêt, un ensemble de problèmes et de connaissances lors d'interactions régulières. L'ouvrage de Wenger publié en 1998 participe d'une diffusion de sa conception du processus d'apprentissage, ainsi que de l'organisation et du fonctionnement des communaut es de pratique. Ces dernières, définies par Wenger, partagent une histoire commune et fonctionnent à l'intérieur d'une organisation. Elles s'acculturent progressivement et se constituent avec le temps un ensemble de connaissances, compétences et pratiques partagées directement mobilisables (Brown & Duguid, 1991, 2001). Elles ont trois caractéristiques structurantes (Chanal, 2000 ; Wenger, 2005) :

1) un engagement mutuel des individus les uns avec les autres dans le but de maintenir et entretenir une pratique, fondé sur la complémentarité des compétences de chacun et l'entraide ;

2) une entreprise commune qui résulte d'un processus collectif permanent de négociations, créateur de responsabilités mutuelles ;

3) un répertoire partagé par les membres de la communauté et constitué progressivement (documents, protocoles, vocabulaire, routines, etc.).

La dynamique des communaut es de pratique dans le temps oscille, pour Wenger, entre des moments de réifications, production et reproduction de significations communes, par exemple dans des règles et des objets, et de transformations dues à la participation pratique et aux négociations des membres de l'organisation concernée. La dynamique et la cohérence des communaut es de pratique tiennent donc aux négociations de sens explicites ou tacites, reproduites ou transformées par les pratiques. La réification désigne l'incarnation, plus ou moins stabilisée, des significations dans des objets, documents ou règles (  l'origine de négociations). La cohérence au quotidien se maintient par les relations mutuelles soutenues, des engagements réciproques et négociations de sens. L'évolution des communaut es de pratique

n'est alors ni complètement stable, ou linéaire, ni chaotique et erratique. Elles émergent en permanence des pratiques et négociations de sens. Elles suivent différentes phases, le contexte et les événements extérieurs peuvent modifier leur évolution. Leur évolution suit une courbe qui va de « potentiel », à « l'unification », la « maturité » puis une phase de « *momentum* » où il faut gérer de tensions, des hauts et des bas, enfin une phase de « transformation » (Davel & Tremblay, 2011).

La délimitation de ces communautés pose question, notamment lorsqu'elles intègrent des membres extérieurs à l'organisation. Il en est de même pour la spontanéité de ces communautés qui interroge la manière dont les organisations veulent les favoriser et les mettre en place. Elles peuvent être plus ou moins informelles ou structurées selon l'organisation et les moyens de communication mis en œuvre. Le risque qu'une communauté de pratique soit initiée et dynamisée par une entreprise est qu'elle ne perdure pas, car les communautés de pratique telles que décrites par Wenger sont spontanées et aux frontières mouvantes et de durées changeantes (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). Elles ne se limitent pas à une rationalisation des connaissances existantes ou disséminées mais engendrent une mutation d'ensemble des activités de conception destinées à soutenir les processus de genèse et d'innovation. La littérature et les recherches qui se sont alors développées mettent en relation les communautés de pratique et les organisations ou entreprises « apprenantes », pour des « formations juste à temps » et applicables immédiatement (Garvin, 1993 ; Zarifian, 2000 ; Argyris & Schön, 2001; Beaujolin, 2001). Les arbres de connaissances permettent ainsi de repérer et rendre visible des connaissances et compétences au sein d'un groupe et d'une organisation, mais aussi dans son environnement ou dans son réseau de partenaires (Lévy & Authier, 1992). Une partie des travaux vise à délimiter la communauté de pratique dans les organisations et notamment de la différencier d'autres communautés existantes, telles que les communautés d'apprentissage, réseaux informels ou les équipes projets (Gagnon, 2003). D'autres auteurs vont se positionner de façon plus critiques vis-à-vis de la mise en place de ces communautés qui, en tant qu'outil heuristique, permettraient de penser la dynamique de communautés créées spontanément par les travailleurs, et qui se retrouvent mises en place par les managers et les formateurs, posant alors la question de son opérationnalisation et de son détournement (Baumard, 1995). Les technologies de l'information et de communication ont ouvert ainsi de nouvelles perspectives dans les communautés de pratique et incarnent bien les préoccupations émergentes dans les organisations (Eneau, 2005 ; Berry, 2008 ; Heutte, 2011). Leurs conditions et processus d'émergence sont particulièrement observées : émergent-elles spontanément, comment émergent-t-elles, est-ce que ce sont les professionnels d'un même métier, d'une même équipe,

des managers ou des dirigeants qui l'initient, comment les favoriser ou les mettre en place ? Les travaux s'intéressent alors de façon moindre à leur durabilité mais plutôt à leurs frontières, car elles n'ont pas pour vocation de perdurer dans le temps mais d'être des espaces plus ou moins informels et adaptables aux besoins des personnes et organisations. Sont ainsi mis en place, par exemple, des groupes *Balint*, des Groupes d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives, des Groupes d'Approfondissement Personnel (Cristol, à paraître).

2-2.2. Se former par les autres aux marges des institutions

2-2.2.1. Non formel et informel : reconnaissance d'autres « formes » de transmissions de savoirs

L'évocation des travaux sur les communautés de pratique et d'apprentissages pour la professionnalisation et la gestion des connaissances dans les organisations amène à la question de l'ouverture aux transmissions moins formalisées et explicites dans la formation. Une partie de la littérature sur les formations mutuelles et réciproques met ainsi l'accent sur le champ des connaissances informelles.

La reconnaissance de la valeur éducative de l'expérience des personnes, du milieu et de l'action collective est ancienne et se retrouve dès le 19^{ème} siècle dans des pratiques d'apprentissages par l'action ou par le travail (Westwood, 1996), les cercles d'études ou les associations solidaires (Laot, 2005). Tough mettait ainsi en avant que la majorité des connaissances des adultes n'étaient pas issues de systèmes formels de formation ou d'éducation, constat renouvelé par Carré en 2005 (Brougère & Bézille, 2007).

La littérature et les travaux sont importants à propos de la définition et de la caractérisation de l'informel, qui recouvrent des champs et des domaines variés et différentes. Des pratiques de coformation sont concernées. Le terme d'informel porte l'idée d'invisible, de souterrain ou d'insaisissable (Brougère & Bézille, 2007 ; Schugurensky, 2007 ; Cristol & Müller, 2013). Schugurensky (2007) reprend les travaux de Coombs dans les années soixante-dix (Coombs & Ahmed, 1974) pour présenter une première définition de l'apprentissage informel en tant qu' « apprentissage acquis hors des organismes éducatifs et formatifs officiels et non officiels ». Sa définition est construite par opposition. Poizat (2003) parle ainsi d'une définition simpliste, qui se veut l'image inversée de l'école, opposant l'école et le « hors école » (Akkari & Dasen, 2004 ; Maulini & Montandon, 2005). L'informel est alors « tout le reste » (Schugurensky, 2007), un fourre-tout (Maurel, 2010) qui se joue par rapport à la forme scolaire, caractérisée par ses règles et son organisation rationnelle du temps (Vincent, 1994). « L'informel » des apprentissages quotidiens, changeant de manière inattendu parfois selon les interactions, espaces et personnes, tend à échapper à cette planification et normalisation. Caractériser et définir l'informel représente alors en soi un défi conceptuel, méthodologique, pédagogique et

épistémologique (Lave & Wenger, 1991 ; Tough, 1999 ; Carré & Charbonnier, 2003 ; Schugurensky, 2007 ; Cristol & Müller, 2013).

Pour synthétiser, Schugurensky (2007) propose de distinguer trois critères de catégorisations de l'éducation formelle, de la formation non formelle et de l'apprentissage informel (tableau 2). Les apprentissages autodirigés sont, selon lui, à la fois intentionnels et conscients, les apprentissages fortuits sont non intentionnels mais conscients tandis que la socialisation n'est ni intentionnelle ni consciente. Bennett (2012, cité par Cristol & Müller, 2013) y ajoute une forme d'apprentissage intégratif : intentionnel mais inconscient.

Tableau 1 - Les critères de catégorisation de l'éducation formelle, de la formation non formelle et de l'apprentissage informel

l'éducation formelle	l'intentionnalité, l'organisation, le cadre institutionnel et la localisation, la structure hiérarchisée par niveau, les conditions d'admission, l'inscription, la méthode d'enseignement la durée et la programmation.
la formation non formelle	l'intentionnalité, l'organisation, le cadre institutionnel et la localisation
l'apprentissage informel	l'intention

Tableau 2 - Catégorisation de « l'éducation formelle », « la formation non formelle » et « l'apprentissage informel » (Schugurensky, 2007)

L'éducation informelle constitue en tous les cas une ouverture de la prise en compte d'autres types de savoirs et d'environnements dans les processus éducatifs définis comme ceux qui se réalisent hors d'une institution de formation ou d'éducation, sans programme, sans validation par une certification ou un diplôme, sans intentionnalité, sans ressources définies, sans objectif prédéfini, voire sans conscience d'apprendre (Pain, 1990 ; Maulini & Montandon, 2005 ; Brougère & Bézille, 2007). Activité, participation et expérience sont mises en avant au détriment de l'acquisition formelle de savoirs codifiés et didactisés dans des espaces et moments de formation préconçus par ingénierie (Lave & Wenger, 1991 ; Rogoff, 1995, 2003 ; Las Vergnas & Thomas, 2006 ; Brougère & Bézille, 2007 ; Jouet & Las Vergnas, 2011 ; Jouet, 2013). Ils se produisent par exemple à l'occasion de pannes, de difficultés pratiques ou d'accidents et échappent aux procédures de codification (Marsick & Watkins, 1990 ; Brougère & Bézille, 2007).

Complexifiant la définition oppositive entre formel et informel, la notion de « non formel » a émergé des débats sur les processus informels et formels d'éducation et de formation, par exemple au sein de la Commission Européenne (Cristol & Müller, 2013). Comme indiqué par Schugurensky (2007) dans le tableau 2 ci-dessus, l'usage des termes d'éducation, de formation

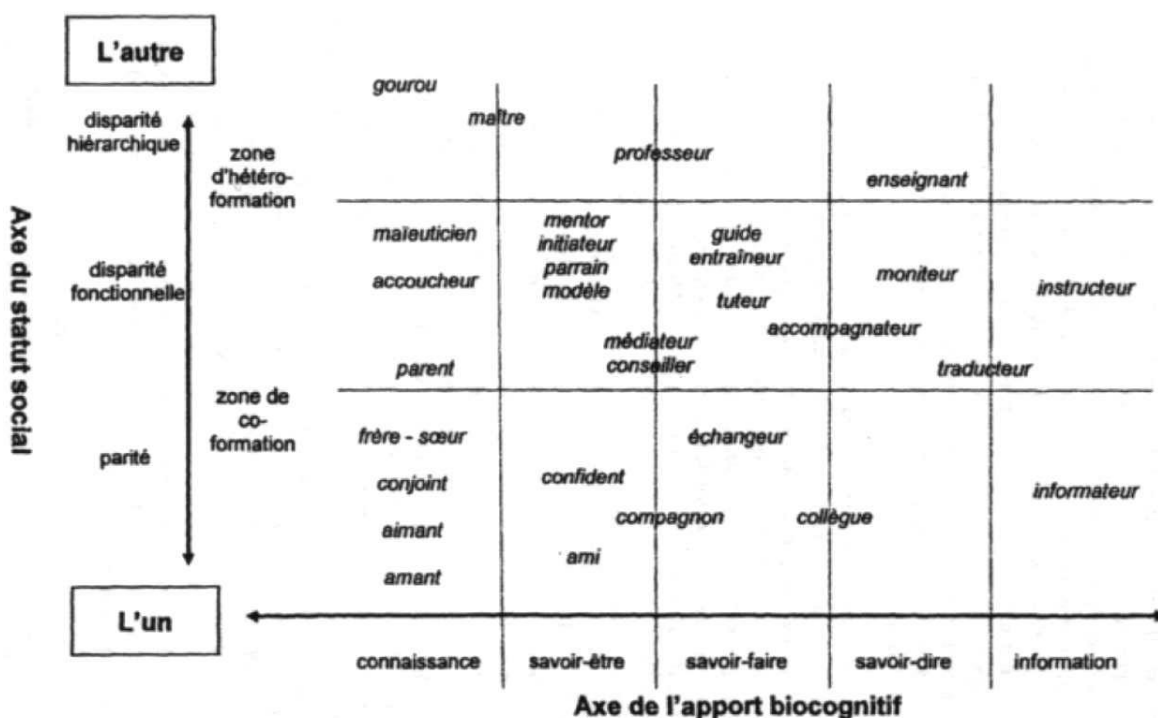
ou d'apprentissage sont variables. La notion de « non formel » se propose, elle, comme une alternative à la polarisation autour du formel et de l'informel. « Non formel » se caractérise par une éducation intentionnelle, hors institution, organisée mais sans certification. Il vise l'apprentissage tout au long de la vie, et peut s'adresser à un public particulier (Coombs & Ahmed, 1974 ; Labelle, T., 1976), par exemple une association d'éducation populaire.

Les pratiques d'éducation mutuelle peuvent être ainsi à la fois de l'éducation formelle, lorsqu'elles concernent par exemple un espace d'apprentissage coopératif à l'université, informelles lorsqu'elles concernent la professionnalisation réciproque d'animateurs, ou informelles lorsqu'elle s'exerce dans la vie quotidienne à l'occasion d'un échange d'expérience avec une personne de son entourage (Carré & Charbonner, 2003 ; Larsson & Nordvall, 2010 ; Sue & Peter, 2012). Informels et formels sont parfois des systèmes pensés en cohérence et interdépendance, par exemple dans les entreprises (Brougère & Bézille, 2007 ; Lave & Wenger, 2005 ; Levy & Authier, 1992 ; Héber-Suffrin & Heber-Suffrin, 2010 ; Akkari & Dasen, 2004). Pour d'autres, le passage des apprentissages informels à l'éducation formelle est possible par un travail de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience, du moins aux passages potentiels de l'un à l'autre (Pain, 1990 ; Mc Givney, 1993 ; Marsick, Watkins, & Briggs, 2007 ; Carré & Boissonat, 2000 ; Poizat, 2003 ; Cristol & Müller, 2013). D'autres auteurs privilégient une approche par l'hybridation des rapports entre informel et formel (Cristol & Müller, 2013) : dans une même situation et pour un même apprentissage un apprenant peut faire appel à des ressources plus ou moins formelles d'apprentissage, par exemple discuter au café avec des camarades de promotion.

Quelles que soient les définitions des apprentissages informels et non formels, l'expérience, l'environnement et les réseaux sociaux sont centraux pour reconnaître le potentiel éducatif et formatif des situations quotidiennes formelles, non formelles et informelles. Certaines initiatives tentent de codifier ces pratiques et connaissances informelles. Par leur nature et leur caractéristiques, les apprentissages informels sont plus sensibles aux pratiques de coformation. L'adulte est considéré dans l'ensemble de sa vie sociale, et non plus seulement comme un élément d'un dispositif (Maulini & Montandon, 2005). Les questions s'orientent vers l'autodidaxie (Brougère & Bézille, 2007) mais aussi vers les interactions vécues au quotidien. Enfin, les interactions sociales et l'environnement des personnes lors de formation mutuelle montrent la part d'informel : « l'apprentissage informel, principale source d'autoformation, reste donc un phénomène éminemment social (*a very social phenomenon*), lié aux interactions humaines » (Eneau, 2005, p. 109). L'ouvrage de Delbos et Jorion (1984) illustre particulièrement la transmission de savoirs professionnels, d'expériences et d'interactions informelles vécues, dans la vie quotidienne de paludiers. Cet environnement constitue une constellation qui dépasse le moment formel de la transmission (Legrain, 2010). Les auteurs décrivent la construction des

savoirs et des apprentissages dans les pratiques et interactions quotidiennes de l'environnement.

Ainsi, comprendre comment les personnes apprennent, et prendre en compte l'ensemble de leurs expériences d'apprentissage, Pineau propose alors de réaliser une carte des relations et des interactions formatives de la personne (Eneau, 2005), reprise dans le graphique ci-dessous :



Graphique 1 - Noms indicateurs de relations interpersonnelles de formation selon leur statut social et leur apport biocognitif (Pineau, 2000, p.42). Source Eneau (2005, p. 115)

Le plus souvent, l'échange avec les autres va être considéré comme un support d'identification et de valorisation de connaissances inconscientes et non validées par un diplôme (Brookfield, 1996) Construction de l'expérience professionnelle et didactique professionnelle vont être alors des champs de recherche approchant la coformation d'abord par l'activité quotidienne (Brogère & Bézille, 2007), la socialisation progressive à la profession ou le « curriculum caché » (Schugurensky, 2007). Les travaux sur le praticien réflexif et la praxéologie (Schön, 1993 ; Lhotellier, 1995), sur la formation expérientielle (Courtois & Pineau, 1991), sur les histoires de vie et les savoirs expérientiels (Pineau, 2003 ; Las Vergnas, 2014) sur l'autodidaxie (Brogère & Bézille, 2007), sur l'autobiographie raisonnée (Desroche, 1990), sur le codéveloppement professionnel (Payette & Champagne, 2005), sur les pratiques d'autoformation et d'autodidaxie lors des loisirs (Dumazedier, 2002 ; Brogère & Bézille, 2007 ; Peter, 2008), sur l'acquisition des connaissances et cultures scientifiques et techniques (Las Vergnas & Thomas, 2006), sur la transformation du rapport au savoir (Carré, 2005) ainsi que sur

les entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) vont participer à répondre à la question de la relation entre l'activité, formelle ou informelle, et la construction de savoirs conscientisés par l'apprenant.

En dialogue avec les autres, la subjectivité et l'expertise de chaque personne sont alors reconnus dans ce type de formation (Payette & Champagne, 2005). Repérés, conscientisés, formalisés, l'expérience professionnelle et les apprentissages informels peuvent être reconnus et remobilisés dans d'autres situations. Cette question est par exemple abordée au sujet des processus de valorisation des acquis d'expérience (Ollagnier, 2005 ; Schugurensky, 2007), dont la reconnaissance est officialisée dans la création d'une voie d'accès à la qualification, la VAE, en 2002 (Cristol & Müller, 2013). Elle est également présente dans des cercles d'études et d'apprentissages, partant du postulat qu'ils sont des espaces de partage et de reconnaissance des expériences individuelles (Kaplan, 2009). De la même manière, Las Vergnas & Thomas (2006) posent la séparation de l'éducation permanente, dans des formations professionnelles instituées, et l'éducation populaire, devenue un « catalogue » de pratiques de loisirs peu éducatives et émancipatrices. De même, les arbres de connaissances, avec leurs « blasons », posent la question de cette reconnaissance et des méthodes mises en œuvre pour permettre un autre processus de reconnaissance des savoirs échangés. Il en est ainsi de même dans le cas du partage et de la construction commune de savoirs entre malades et scientifiques, amateurs et scientifiques dans des recherches-actions ou des recherches participatives (Las Vergnas & Thomas, 2006 ; Jouet & Las Vergnas, 2011, 2011 ; Jouet, 2013).

Cette reconnaissance des connaissances informelles et des savoirs prend parfois une orientation plus culturelle, intergénérationnelle, voire internationale. Les échanges de savoirs et la formation mutuelle sont perçus comme une activité anthropologique, présente dans toutes les cultures. L'éducation formelle, elle, n'est qu'une forme parmi d'autres d'éducation et de transmission entre les personnes qui ne peut être « imposée » par « ethnocentrisme » à toute culture (Akkari & Payet, 2010). La reconnaissance de ces savoirs échangés au quotidien entre les personnes, parfois en situation de parité, n'est pas seulement une question individuelle mais aussi une question politique et émancipatrice. Elle reconsidère de plus les jeux de transmissions intergénérationnels (Lévy & Authier, 1992 ; Akkari & Dasen, 2004 ; Maurel, 2010). S'intéresser à l'informel constitue également un positionnement politique et éthique de reconnaissance des formes de transmissions et de savoirs habituellement non reconnus, telles que les pratiques d'amateurs ou l'éducation informelle dans des pays du « Tiers monde ».

L'informel est donc plus ou moins fortement du domaine de la « marge », du non légitime (Schugurensky, 2007). Les personnes elles-mêmes ont tendance à sous-estimer fortement la somme de leurs apprentissages et connaissances (Argyris & Schön, 2001 ; Schugurensky, 2007) et ce, plus particulièrement lorsqu'elles sont opprimées (Illich, 1971) dévalorisant ainsi leurs propres apports et participation vis-à-vis de la société ou des autres (Héber-Suffrin & Héber-

Suffrin, 1993). L'objectif peut être la recherche de reconnaissance (Authier & Lévy, 1992 ; Schugurensky, 2007), mais aussi de développer leurs capacités à mobiliser les ressources dont elles disposent inconsciemment et de les utiliser plus efficacement, voire de s'engager dans des formations formelles (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M. 1981 ; Schugurensky, 2007). Les femmes ont un rôle important dans ces espaces de transmission et d'éducation, par l'expérience de loisir (Marchiset & Tatu-Colasseau, 2012). Il en est de même de la place prise par la parole de catégories populaires comme les ouvriers dans ces espaces collectifs, voire public (Voirol, 2005b). En effet, les ambitions d'acteurs qui soutiennent ou initient des espaces d'éducation informelle portent sur le refus de l'invisibilité des savoirs de certaines populations. Cette reconsidération aboutit alors à une légitimité accordée à certains types de savoirs, habituellement peu reconnus dans des espaces formels (Voirol, 2005 ; Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 2010 ; Poutot, 2012), par exemple des expériences de vie ou des pratiques culturelles populaire. Les apprentissages qui s'y effectuent peuvent concerner également des compétences et qualités, attendues dans des contextes professionnels, par exemple la capacité à parler en public ou à organiser un événement collectif. Ces transformations individuelles dans les espaces d'éducation informelle contribueraient alors à la vie démocratique locale (Schugurensky, 2007). Ces espaces informel, participatifs et valorisants, représentent une opportunité, pour ceux qui ont vécu des échecs dans les parcours formels, de s'engager, d'apprendre et voir sous un autre jour les raisons qui les ont amenés à ces situations d'échecs ou d'exclusions (Manac'h & Macquart, 2011).

L'éducation informelle et interculturelle est ainsi l'une des dimensions mises en avant par Akkari et Dasen (2004) et Coombs & Ahmed (1974) ou Dutrénit *et al.* (2013) lorsqu'ils s'intéressent aux pédagogies et à l'éducation dans les pays dits « non développés », mais aussi par des ethnologues qui questionnent la transmission des savoirs dans les groupes culturels dans une perspective dynamique de la tradition, de l'identité culturelle, des rapports culturels et intergénérationnels à l'image de Bromberger (1986), Choron-Baix (2000), Chalier (2008), Trepas (2000), Adell-Gombert (2011), Berliner (2010), Legrain (2010) ou encore Naumescu (2010). Les ethnosciences sont un domaine ancien combinant ethnologie, sciences naturelles et linguistique pour mettre en évidence les classifications du monde et la construction des connaissances populaires indigènes (Bromberger, 1986). D'autres aborderont la transmission intergénérationnelle comme phénomène micro-économique, comme Wolff et Chabal cités par Eneau (2005). Elle concerne la formation par les pairs, au sens où celui de qui apprend la personne n'est pas enseignant ou formateur professionnel. Dans ces initiatives, le rôle éducatif de certaines personnes au statut moins reconnu est mis en avant tels que les amateurs, les plus

démunis, les populations du tiers-monde ou les femmes (Akkari & Dasen, 2004 ; Marchiset & Tatu-Colasseau, 2012). Enfin, la situation de parité est plus ou moins relative selon la temporalité observée : une personne va apprendre des plus expérimentés et des plus âgés durant des années, avant de transmettre à son tour à d'autres personnes.

Les loisirs, l'autoformation, les pratiques amateurs et la vie quotidienne sont des domaines souvent considérés sous l'angle des apprentissages informels, sans pour autant signifier une totale « informalité » de la situation (Brougère & Bézille, 2007 ; Roucous, 2007 ; Berry, 2008 ; Flichy, 2010 ; Maurel, 2010) : des apprentissages informels peuvent se faire au sein de groupes formalisés, sous forme d'associations par exemple, qui se retrouvent une fois par semaine pour échanger sur une activité spécifique. La reconnaissance des savoirs profanes, situés, celle des militants et de la culture profane, remettent en cause le monopole des professionnels dans l'expertise (Lochard & Simonet, 2009), au profit de la reconnaissance de l'expérience de vie globale des personnes (Defraigne Tardieu, 2012) et de l'acquisition de compétences lors de l'activité bénévole (Portelli, 1995a, 1995b ; Sue & Peter, 2012). Les participations associatives forment pourtant des configurations et des environnements favorables à l'acquisition de savoirs et de compétences (Sue & Peter, 2012), parfois réintégrées dans des pratiques professionnelles (Peter, 2008). Certains bénévoles y exercent et acquièrent des compétences mobilisables dans le cadre de leur professionnalisation (Portelli, 1993, 1995a, 1995b ; Choplin, 2007 ; Manac'h & Macquart, 2011 ; Sue & Peter, 2012). Au sein des mouvements politiques, syndicaux ou collectifs se forment ainsi des personnes au militantisme. Les mouvements offrent des possibilités d'acquérir des capacités et compétences de responsables d'équipe ou de leaders sociaux et politiques (Poujol, 1981 ; Portelli, 1995a). Ils représentent un milieu favorable aux opportunités de formation tout au long de la vie, d'accroissement des capacités cognitives, de méta-apprentissage ou d'autonomie dans la gestion des parcours de formation. Les bénévoles sont ainsi nombreux à développer des capacités organisationnelles (Sue & Peter, 2012). Certains nouveaux mouvements sociaux ou nouvelles formes d'engagement, par exemple dans le champ de l'écologie politique, sont basés sur l'émergence d'un profil de « militant expert » aux connaissances approfondies en ce qui concerne l'écologie et d'autres disciplines scientifiques associées (Ollitrault, 2001).

L'accroissement des temps libres, comme temps personnels et d'épanouissement potentiels ont permis de développer des espaces de formation et d'éducation choisis, en particulier dans le domaine de l'éducation populaire (Dumazedier, 1972, 1974, 1988). La participation à un système d'implications et d'arrangements, où les personnes s'engagent dans une activité culturellement organisée (une communauté) soutient le développement des personnes (Rogoff, 1995). L'amateur, au cours de ces activités, va exercer son « goût », apprend en situation et en pratique, par des attachements et affordance des gestes, « non pas à partir de plans, de visées, de résultats, mais comme un travail minutieux de mise à disposition de soi et

des choses, appuyé sur des entraînements, des techniques, des collectifs, pour que puisse arriver quelque chose » (Hennion, 2009, paragraphe 11). Réflexivité, activités collectives, plaisir ressenti à la participation et à l'implication, reconnaissance de soi participent alors de son éducation (Portelli, 1995a, 1995b ; Hennion, 2009 ; Sue & Peter, 2012). Les dynamiques affectives et la solidarité collective entre pairs est essentielle dans « une logique d'information, d'échange, d'éducation mutuelle » (Portelli, 1995a, p. 53), de partage d'expérience (Sue & Peter, 2012). Apprendre est indissociable du besoin, fortement et fréquemment exprimé par les bénévoles, d'appartenance à un groupe, d'échanges, de construction de liens sociaux, de sociabilités et de reconnaissance sociale (Portelli, 1993 ; Peter, 2008 ; Sue & Peter, 2012). La coformation dans un environnement informel ou non formel d'apprentissage ne concerne pas exclusivement des activités collectives. Les autodidactes accroissent leurs connaissances également par la sollicitation de pairs.

2-2.2.2. La place des autres dans l'autodidaxie et l'autoformation

A la suite de la mise en évidence par Tough de l'importance des relations aux autres dans les apprentissages autoformatifs et informels, d'autres recherches se sont intéressées à ces échanges mutuels en formation. En formation d'adultes, comme l'énonce Rose (1996), la culture américaine valorise fortement la figure de l'autodidacte en formation, soient des personnes qui se forment sans fréquenter un système d'éducation formel. Pourtant, ce modèle de l'autodidacte sera remis en cause au 19^{ème} siècle, par exemple lors de l'émergence d'associations scientifiques. Bézille-Lesquoy (2003), par l'analyse des représentations sociales de la figure de l'autodidacte, choisit le terme « d'autodidaxie » pour décrire ces pratiques. Ce changement terminologique appuie l'idée non plus d'un apprenant seul, figure héroïque et isolée, *self-made-man* qui défie les structures éducatives formelles et légitimes, mais celle de situations vécues d'autodidaxie par tous à un moment de sa vie et pas toujours conscientisées. Dans les années quatre-vingt, comme le souligne Eneau (2005), l'analyse des processus d'autoformation était plus individuelle et psychologique, puis d'autres travaux ont élargi ces questions à la prise en compte du contexte (Spear & Mocker, 1984 ; Tremblay, N. A., 2003). L'autodidaxie consiste alors à apprendre et à se former de « manière autonome » (Bézille, 2005). Bézille souligne que l'autodidaxie ne signifie pas pour autant l'absence de toute sollicitation d'autrui, se conduisant tel un « Robinson Crusoë de la formation » (Cyrot, 2007). Les travaux sur cette situation particulière qu'est l'autodidaxie vont alors prendre en compte le rôle des autres et la sollicitation d'autrui par les personnes (Spear & Mocker, 1984 ; Tremblay, N. A., 2003 ; Eneau, 2005 ; Brougère & Bézille, 2007). La définition même met donc l'accent sur une dimension sociale, relationnelle. Carré (1997) va jusqu'à proposer une « galaxie » des champs de recherche sur l'autoformation qui présente

plusieurs pôles de pratiques d'autoformation comprenant une « autoformation sociale », non formelle, réalisée par participation active à des groupes et réseaux sociaux semi-organisés.

Pineau (2003, 2014) va de même prendre en compte, dans l'autoformation, les relations à l'autre et aux réseaux sociaux (Pineau & Marie-Michele, 1983). L'histoire de vie, « l'invention » et la « construction de soi » par la biographisation, n'évacue pas la place des socialités ; elle inscrit au contraire l'apprenant dans une expérience quotidienne et multidimensionnelle (Baudouin, 2001). L'autodidacte « bricole », ajuste, se constitue un réseau de ressources parmi lesquelles il peut compter sur des personnes de son entourage (Bromberger, 1986), un « réseautage » comme le nomme Tremblay (2003).

Le groupe permet pour sa part de fournir le contexte permanent d'accomplissement de la démarche, alternant les moments collectifs, interindividuels, solitaires. Il est constitutif des mouvements de réflexivité, de contextualisation, de particularisme identitaire, de rationalisation partagée et décontextualisation (Baudouin, 2001), suivant une oscillation permanente entre identité et altérité (Eneau, 2005). « L'autre » et la relation mutuelle participent de la construction de soi, de l'autonomisation et l'autorégulation des apprentissages (Moisan, 2002 ; Eneau, 2005 ; Kaplan, 2009, 2013). L'interaction et la coformation sont donc présents dans les processus d'autoformation (Carré, Moisan & Poisson, 1997/2010 ; Moisan & Kaplan, 2010), allant jusqu'à favoriser leur efficacité (Eneau, 2005).

L'objet de l'autoformation reste pourtant centré sur le processus de formation d'un adulte singulier, mais ouvert à son environnement et contexte d'apprentissage dans lequel le relationnel a une part importante, y compris au travers des formes de reconnaissance sociale (Tremblay, N. A., 2003). Elle ne peut alors, comme le rappelle Tremblay, se confondre complètement avec l'individualisation de la formation, l'apprentissage par l'expérience ou l'éducation à distance. L'autoformation représente au contraire un « fait social total », donc un construit de société, pour certains auteurs comme Dumazedier (Dumazedier, 2002; Tremblay, N. A., 2003). Elle a une dimension socialisante puisqu'elle constitue un lieu de socialisation et de sociabilités privilégié (Moisan, 1995, 2007, 2012 ; Carré, Moisan & Poisson, 1997/2010 ; Alava, 2000 ; Moisan & Carré, 2002 ; Tremblay, N. A., 2003).

2-2.2.3. Formation collective, *empowerment* et émancipation

La formation collective, réciproque et à parité, est parfois abordée sous l'angle de l'émancipation et de l'*empowerment*. Plusieurs définitions et orientations de ces perspectives participent à une multiplicité de pratiques, d'objectifs et de débats sur les offres mises en place. La divergence d'orientation entre l'émancipation développementale et transformatrice participe ainsi de la construction de champs différents en formation d'adulte (Eneau, 2014). Les définitions de référence de l'*empowerment* et de l'émancipation diffèrent (Léon, 1983), toutes les

méthodes et mouvements de formation mutuelle ne partagent pas les mêmes définitions et pratiques de *l'empowerment* (Las Vergnas & Thomas, 2006).

Une première perspective est plutôt individuelle et développementale, comme capacité à penser et à agir par soi-même sans être dépendant de l'enseignement ou de l'imposition d'autrui. Cette perspective, qui tend à exclure de la réflexion le rôle des autres, est plus particulièrement développée entre les années soixante-dix et quatre-vingt, spécifiquement dans la lignée des travaux des psychologues humanistes, à la suite de Knowles et d'une vision existentielle et développementale, en France, dans sa visée d'autonomisation (Eneau, 2014). La coformation et les relations sociales sont une nouvelle ressource et un nouvel appui permettant alors à l'apprenant de se réapproprier son parcours de formation. La coformation améliore ainsi le pouvoir d'agir, l'autonomisation, ce qui renvoie à « la confiance en soi » (Calvès, 2014), à la prise de conscience et à la reconnaissance de nouvelles ressources dont disposent les apprenants (Bourgeois & Nizet, 1999 ; Brun, 2007), à la mobilisation des connaissances du groupe (Levy & Authier, 1992 ; Serres, 2001; Thomas *et al.*, 2006), au développement des méta-connaissances et capacités (Tremblay, N. A., 2003), à la transformation positive du rapport au savoir (Solar, 2001).

La discussion et la confrontation à autrui constituent des supports à la réflexivité sur ses pratiques, ses comportements, ses savoirs, etc. et des espaces de construction critique et de prise de distance par rapport à ses propres représentations (Baudouin, 2001 ; Solar, 2001 ; Verspieren, 2009). La dynamique de groupe, plus centrée sur les interactions et la mise en réseaux que sur le contenu facilite alors l'adaptation individualisée des parcours de formation (Solar, 2001) et la créativité (Byström, 1996) est alors perçue comme affranchissement vis-à-vis d'un « maître » qui imposerait les contenus, les méthodes, les programmes pour apprendre (Rancière, 1987). L'émancipation, du point de vue pratique et pédagogique, a été développée notamment en France par Rancière, elle repose sur le dialogue entre personnes en situation de parité, au sens d'une égalité des intelligences ou, chez Labelle, dans une égalité des consciences (Eneau, 2014). On retrouve des traces de ces perspectives dans certaines pratiques de coformation et de formation réciproque comme l'apprentissage coopératif ou les RERS. Les différentes visées émancipatrices sont porteuses de diverses considérations vis-à-vis de la reconnaissance des savoirs ordinaires et de la possibilité pour tous d'enseigner. La formation entre pairs a alors un rôle potentiel dans le processus d'émancipation individuelle et d'*empowerment* puisqu'elle est « non directive » (Berbaum, 2005 ; Kaplan, 2009 ; Calvès, 2014 ; Marchiset & Tatu-Colasseau, 2012). La démarche est ainsi associée à un apprenant plus actif, acteur et auteur de sa propre vie (Manac'h & Macquart, 2011), quittant le domaine du connu

(Thomas *et al.* 2006 ; Poutot, 2012). Cette perspective développementale de l'émancipation est réactivée dans les enjeux de la formation tout au long de la vie : l'émancipation y est « l'aboutissement d'un processus d'éducabilité possible » (Eneau, 2014, p. 91).

Cette perspective d'autonomisation est donc ambivalente par rapport à la formation par les pairs : elle est à la fois une remise en cause des rapports de subordination entre un maître et un élève mais aussi une centration sur la transformation autonome d'un sujet se formant. L'éducation est également support d'émancipation dans une perspective plus collective et critique. La formation paritaire et émancipatrice vient modifier des rapports sociaux et de pouvoirs inégalitaires (Bourgeois & Nizet, 1999 ; Tremblay, N. A., 2003 ; Eneau, 2014). Cette vision plus critique, sociale et politique voit dans l'éducation émancipatrice une source de transformation sociale. Elle va de l'éducation et de l'exercice de la citoyenneté à la création de groupe d'actions (Rose, 1996). C'est le cas des travaux et expérimentations qui reprennent ceux de Mezirow, Illich, Freire, Gramsci, Castoriadis, Habermas ou Boal : la formation vient émanciper une partie de la population « opprimée » pour rétablir des droits et une justice sociale (Eneau, 2014). La confrontation à l'altérité et réflexivité menée sur les conditions de vie des personnes représente une « conscientisation » des modes d'assujettissement (Freire, 1973 ; Boal, A. 1978 ; Boal, J., 2007; Neveux, 2007). L'échange collectif et la construction du groupe amènent également à initier des actions collectives, plus ou moins conflictuelles, qui se retrouvent dans l'action communautaire dans les pays anglo-saxons et des Amériques, portée par les *community based-education*, la *popular education* ou les *social movements learning* (Cunningham, 1996). Selon cette dernière conception, les connaissances et les cultures non habituellement reconnues permettent une réflexivité et une mise à distance plus grande par rapport aux normes et aux situations de domination vécues (Freire, 1973 ; Solar, 2001 ; Poutot, 2012). L'émancipation n'est pas qu'éducative mais tient à l'ensemble des conditions de vie et d'existence des personnes (Solere-Queval, 2003 ; Biguier & Moulin, 2001 ; Greacen, Las Vergnas, & Nguyễn, 2010 ; Bernatet, 2011 ;). *L'empowerment* pour développer la participation des habitants ou pour des communautés locales a une dimension fortement territorialisée : elle concerne un territoire d'action et d'appartenance (*placed-based communities*) (Davidson-Hunt & O'Flaherty, 2007).

Les personnes en situation d'exclusion, de marginalisation et les « catégories populaires » représentent alors des publics-cible fréquents. Ils peuvent s'exprimer et être consultés sur les situations d'injustice vécue, gagnent en visibilité et en considération (Bourrieau, 2001 ; Brun, 2002, 2007 ; Voirol, 2005b ; Kaplan, 2009 ; Lénéel, 2009 ; Chatelain-Péneec, 2010 ; Defraigne Tardieu, 2012 ; Neveux, 2013 ; Eneau, 2014). La coformation et l'éducation collective jouent ici contre l'invisibilité de ces personnes, leur non-participation aux décisions, la reproduction des inégalités et injustices sociales (Calvès, 2009 ; Lénéel, 2011 ; Carrel, 2013). « Laissons les eux-mêmes découvrir leurs chemins de libération » (Boal, A., 1978, p. 18). Leurs promoteurs et acteurs agissent pour relativiser les situations d'échec et le fatalisme : ce ne sont pas des échecs

personnels dont l'individu est toujours responsable mais ces « dominés » requièrent, pour agir et prendre à nouveau des initiatives, de prendre conscience des rapports de domination vécus (Boal, A., 1978), ce qui se retrouve pour partie dans les *consciencousness-groups*.

Les pratiques émancipatrices visent donc à rendre les personnes décisionnaires et renforcer la citoyenneté. La reconnaissance de la capacité d'enseigner, d'apprendre, de décider, de s'autogérer, dans la co-éducation, est alors appréhendée comme processus démocratique ou de démocratisation. Elle restaure des rapports de pouvoirs plus justes et égalitaires et des décisions prises par les citoyens concernés eux-mêmes, ce qui est cité à propos des pratiques des Ateliers de Pédagogie Personnalisés (APP), d'ATD Quart-Monde, du Théâtre de l'Opprimé, des RERS, des cercles d'études, de l'action communautaire, de la recherche-action, des collèges coopératifs, des arbres de connaissance et des modèles participatifs « ascendants », des forums, des *chautauqua*, entre autres (Levy & Authier, 1992 ; Solar, 2001 ; Brun, 2002 ; Genton, 2006 ; Verstraeten, 2006 ; Åberg, 2008 ; De Goer, Ferrand, & Hainzelin, 2008 ; Sardenberg, 2008 ; Kaplan, 2009 ; Verspieren, 2009 ; Bordiec, 2011 ; Lago, 2011 ; Barbosa de Oliveira, Gasse, & Paiva, 2012 ; Cossart & Keith, 2012 ; Poutot, 2012).

La transformation des rapports de pouvoir par l'instauration de la règle de parité et de co-enseignement et co-apprentissages (Bourgeois & Nizet, 1999) implique les personnes, favorisent l'engagement vis-à-vis du groupe (Genton, 2006). Cette transformation des relations sociales et des types de savoirs considérés est fondamentalement une transformation des rapports de pouvoir pour une gouvernance collective : l'égalité prônée dans les cercles d'étude structure des relations horizontales entre les apprenants, plus démocratiques au sens où elles permettent l'expression de chacun et la participation à la vie du groupe et aux décisions (Åberg, 2008 ; Kaplan, 2009). Certains travaux s'orientent sur les procédures participatives et délibératives dans le cadre de cette parité des savoirs et des personnes (Bedu, Barbier, & Buclet, 2009 ; Lafon, 2014). Valorisant les relations directes et égalitaires entre les personnes, l'animateur a alors un degré de prise de décision plus ou moins important dans le groupe (Kaplan, 2009) et le médiateur est vu comme plus ou moins représentatif du groupe (Brun, 2002). Ces procédures sont sollicités pour les personnes jugées les moins actives et représentent un enjeu fréquent dans le domaine associatif, de l'éducation populaire, du développement international, de l'innovation sociale et de la politique locale de la ville (Byström, 1996 ; Poujol & Hédoux, 2005 ; Bjerkaker, 2006 ; Davidson-Hunt *et al.*, 2007 ; Åberg, 2008 ; Kaplan, 2009 ; Manac'h & Macquart, 2011 ; Carrel, 2013 ; Klein, Laville, & Moulaert, 2014 ; Lévesque, Fontan, & Klein, 2014 ; Torres Carrillo, 2014). Le parallèle est parfois établi entre l'idéal de fonctionnement de l'éducation populaire entre pairs et une société démocratique et émancipatrice, construite autour des

valeurs de justice, de liberté, d'égalité. L'autonomie et les interdépendances sociales agissent ainsi conjointement pour engager un processus d'émancipation et d'éducation dans la formation réciproque, créatrice de liens sociaux et de solidarités nouvelles (Ellis, 1982 ; Brun, 2007).

Malgré ce relatif consensus sur la coformation, il existe des tensions entre les objectifs démocratiques. Ne s'agit-il pas plutôt d'un processus de normalisation contraignante qui consiste à « éduquer » le peuple pour lui apprendre à vivre socialement, correctement, comme il se doit d'un bon citoyen ? Au 20^{ème} siècle, l'apprentissage des savoirs « savants » ont parfois aussi une éducation aux droits et devoirs d'un citoyen, à la prise de conscience de son rôle et de sa responsabilité dans la société (Laot, 2005b) plutôt qu'une action collective et militante ouverte au conflit et à la révolte (Moreau, 1990 ; Grelier, 2010 ; Lénéel, 2011). En tant que projet émancipateur des « oppressions », l'éducation populaire peut alors entrer en contradiction avec les objectifs de cohésion sociale, de lutte contre le chômage et de développement de l'employabilité : intervention sociale et éducation populaire sont disjoints (Lénéel, 2011). L'« injonction participative » risque de redoubler les phénomènes d'exclusion en visant un public-cible, plus pauvre ou démuné. La demande unilatérale destinée aux « pauvres », constitués en public-cible, de se comporter en citoyens responsables peut être traduite comme un certain mépris social, une adresse à des êtres « incivils » qu'il convient de remettre dans le droit chemin (Castel, 1995 ; Cossart & Keith, 2012), bref, une vision d'un « Homme idéal » qui se réalise par l'éducation. Il s'agirait fondamentalement d'organiser la police de la population ou, pour le dire en d'autres termes, de maintenir la paix sociale (Rancière, 1987), une culture de tolérance et de non-violence (Héber-Suffrin, 2011a). Une seconde analyse, opposée, voit dans l'éducation mutuelle citoyenne et émancipatrice une source d'activation de la dimension conflictuelle de la citoyenneté, pouvant permettre de développer des formes de contre-pouvoir en démocratie, un désir de changement de la société plutôt qu'une « acculturation à l'existant » (Orellana, 2005 ; Brennan & Brophy, 2010 ; Rosanvallon & Bourmeau, 2011 ; Carrel, 2013). Des critiques sont formulées lorsque l'objectif de cohésion et d'insertion sociale se sert de l'éducation réciproque comme outil pour favoriser le lien social et « dresser » dans une logique de charité et d'assistance qui reproduit des rapports asymétriques (Baillergeau, 2008) ou enferme les exclus dans des dispositifs conçus pour eux (Bourrieau, 2001), parfois source d'un sentiment accru de marginalisation. Du point de vue plus global, certains critiquent la reprise du vocabulaire de l'*empowerment* porté par les militants féministes dans une version qu'ils jugent trop peu critique par rapport aux structures économiques et politiques existantes et trop technicistes (Alvarez, 2009 ; Durân, 2010 ; Eyben, 2010 ; Chant & Sweetman, C., 2012 ; Calvès, 2014). Pour certains elles frôlent même le paternalisme et le contrôle social (Rostboll, 2005 ; Cossart & Keith, 2012). « L'impératif participatif » prend en effet de l'ampleur depuis les années quatre-vingt ; il comporte ainsi une diversité de significations et de pratiques qui ne sont pas toujours compatibles (Bacqué, Rey, & Sintomer, 2005). Ces mêmes critiques et tensions sont présentes

dans l'imposition d'un modèle développemental réduit à une consultation et à une responsabilisation de l'individu en ce qui concerne son employabilité. L'émancipation est parfois porteuse également d'une critique du fonctionnement de la société libérale, individualiste et excluante. Les communautés semblent alors parfois renouer avec une vision affective, émotionnelle, traditionnelle, mouvante et peu instituée des liens constitutifs de communautés (Torres Carrillo, 2014). Selon l'idéal porté, les pratiques et les formes de coformation seront alors mises en place de manière différente (Larsson, 2001).

L'enjeu de la coformation et de l'émancipation relève également de la place et de la reconnaissance accordée aux apprentissages informels, amateurs, ordinaires, populaires. Sans cette écoute et cette reconnaissance des savoirs, les personnes et leurs connaissances restent invisibles et peu valorisées, aucunement prises en compte par les politiques et pouvoirs en place. Pour le dire autrement : « à quoi sert de délibérer si ce n'est pas dans une perspective d'action ? » (Blondiaux & Sintomer, 2002, p.31). La légitimité de ce type de savoirs a une place très variable selon les initiatives et leurs perspectives. L'institutionnalisation et l'évolution de ces modalités de formation posent question parfois quant à la capacité d'effet émancipateur effectif.

Les usagers, les malades, les citoyens, voire les « pauvres » sont également reconnus pour leurs expériences et connaissances par les scientifiques et professionnels du domaine de la santé, de l'insertion ou du développement local. La place des savoirs change : il est plus distribué, partagé et discuté (Genton, 2006). De la même manière la recherche-action peut permettre de rompre avec les *statu quo*, de créer un espace critique mutuel où l'on clarifie les rôles pour limiter les effets de domination et de pouvoir des uns sur les autres au sein du groupe produisant collectivement la recherche et de nouveaux savoirs (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 1993 ; Brun, 2002 ; Verstraeten, 2006 ; de Goer *et al.*, 2008 ; Verspiere, 2009). Dans cette perspective, la reconnaissance des savoirs et des compétences, les formes prises par les initiatives sont aussi des enjeux de conflits et de luttes sociales et politiques liés aux processus normatifs, de lutte pour la visibilité et de revendications collectives (Bleil, 2005 ; Honneth, 2005 ; Voirol, 2005a). La remise en cause de la séparation nette entre la culture dominante légitime et la culture populaire, permise par l'expression des divers apprentissages (Chatelain-Le Pennec, 2010), joue contre la reproduction des inégalités et des injustices (Lénel, 2011). En effet, « les habitants saisis au prisme de la relégation intériorisent pour leur part le sentiment de non-reconnaissance sociale et une certaine invisibilité, qui les freinent dans la formulation et la publicisation de leurs revendications » (Carrel, 2013, p. 14). La confiance en soi accrue s'accompagne, selon les chercheurs et praticiens qui la portent, d'une remise en cause des effets

de l'oppression intériorisés (Calvès, 2014) : l'expression du vécu acquiert une fonction émancipatrice (Lénel, 2009). Les pratiques, activités, connaissances socialement méprisées redeviennent dignes d'attention et d'intérêt (Voirol, 2005b) et acquièrent une légitimité nouvelle (Larsson, 2001).

Par ailleurs, Lochard et Simonet (2009) relèvent l'opposition entre savoirs amateurs et scientifiques : des citoyens utilisent des expertises scientifiques ; savoirs profanes et scientifiques s'hybrident. L'expert associatif, le professionnel militant, ou le « profane compétent » est un individu aux appartenances et trajectoires plurielles, empruntant à la fois aux univers des militants et des scientifiques. Ils sont en relation d'interdépendance avec les professionnels et les pouvoirs publics. Deux figures idéales typiques illustrent les postures de l'expert et du contre-expert. L'expert est dans un rapport de complémentarité avec le savoir académique et en collaboration avec les instances politiques. Des militants en posture de contre-expertise, par exemple, au sein d'Act Up, refusent tout mouvement du « haut vers le bas » de la science, celle où les experts associatifs diffuseraient seulement des connaissances construites en dehors d'eux. Ils se présentent comme producteurs à part entière de savoir sur les maladies. La prise en compte de l'expertise civile montre la place que fait l'Etat à cette expertise profane et aux savoirs professionnels. Les auteurs citent en exemple les recherches de Collovald, Chambré ou Epstein qui illustrent particulièrement bien le champ de recherche ouvert par la question et qui se centre sur les répercussions politiques des actions de ces associations en ce qui concerne la reconnaissance et construction des savoirs. Pour leur part, Las Vergnas & Thomas (2006) pointent la formalisation des temps choisis, voire le formatage des loisirs et pratiques de loisirs, qui aboutissent à une césure de la formation permanente entre la formation professionnelle d'un côté et des pratiques de loisirs dites épanouissantes et « consommatrices » de l'autre. Il s'agit là d'une érosion de la préoccupation pour l'éducation permanente et l'*empowerment* éducatif. Ces activités de loisirs ne sont pas forcément construites de manière didactique, pédagogique et ingénierique pour apprendre et se former. Une remise en cause des savoirs légitimes va parfois jusqu'à la création d'espace de co-construction de savoirs avec les acteurs : des recherches-action (Desroche, 1976 ; Lago, 2011), recherches-innovation (Choplin, 2007), recherches participatives ou collaboratives, dispositifs de sciences citoyennes, ingénieries coopératives (Sensevy *et al.*, 2005), *Community Advisory Board (CAB)* ou conseils communautaires (Couderc & Sall, 2012). Les réflexions et analyses portent fréquemment sur le rôle et la position des chercheurs, les conditions de mise en place ou d'expérimentation des connaissances élaborées et le degré d'implication des acteurs de terrain (Brun, 2007 ; Choplin, 2007 ; Lochard & Simonet, 2009 ; Couderc & Sall, 2012).

D'autres, inversement, priorisent l'apprentissage de savoirs déjà reconnus et légitimes comme l'accès à l'éducation et à un pouvoir égalitaire, soit de démocratisation de l'éducation. La culture et le savoir n'est pas défini de manière identique (Léon, 1983 ; Bourrieau, 2001 ;

Mercier, 2006 ; Rieunier & Raynal, 2009). L'évolution sociohistorique des communautés éducatives mises en œuvre dans le cadre du développement international montre la diversité des orientations possibles des rapports entre la restauration du pouvoir d'action et la formation dans des groupes de pairs. Toutes ne définissent pas la culture de la même manière. La logique de l'inclusion favorise l'acceptation des savoirs dominants, légitimes et institués. La participation à un groupe de contestation ou de « dominés » va, elle, se situer plutôt dans la reconnaissance et construction de nouveaux savoirs (Solar, 2001). Inversement, certains voient, dans l'accès et la socialisation à la culture légitime la source de développement du pouvoir d'action des individus. La *high culture*, des musées ou des librairies est alors au cœur des pratiques des programmes du *community development* ou des *community colleges* dans les pays anglosaxons (Cunningham, 1996). L'institutionnalisation de l'éducation populaire a accentué en effet son intérêt pour cette démocratisation culturelle (Bourrieau, 2001 ; Lénel, 2011). Onfray rappelle ainsi l'idéal révolutionnaire des Lumières d'éducation et d'instruction du peuple : « l'ignorance enchaîne et le savoir libère » (Onfray, 2012, p. 9). Pour la *Znanie*, cette conception rendue excessive dans le contexte de l'Union Soviétique présente l'idéal d'un homme instruit, éclairé, éduqué et rationnel, un savant livresque éclairé, à l'origine de l'*intelligentsia* russe (Sdvižkov, 2002). Pour Onfray, l'université populaire se conçoit comme un espace de transmission de « vrai » contenus, de savoirs savants, non comme « un café philo pour catharsis ou une thérapie individuelle ou de groupe », ni une réponse libérale par petits manuels de philosophie, « ni élitisme, ni démagogie » (Onfray, 2012, p. 27). La question des contenus est importante. Les contenus ne sont plus limités à un « corpus légitime » imposé par une institution et une élite (Onfray, 2012) mais un ensemble de connaissances ouvertes activables en fonction de la nécessité de la situation et réutilisables dans la vie quotidienne (Boal, 1978 ; Lénel, 2009). « Il est important que les thèmes choisis soient des thèmes réels, vrais, urgents » (Boal, A., 1978, p. 20) et aient « le souci du concret et matériel » (Onfray, 2012). La coformation vient « consolider les possibles » (Biguier & Moulin, 2001, p. 275) et peut être ouverte à des savoirs non reconnus habituellement (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M. 1993).

2-2.2.4. Interdépendances réciproques : conditions et conséquences

L'enseignement réciproque est particulièrement utilisé en lecture (Baudrit, 2010). Dans le milieu scolaire et éducatif, l'enseignement réciproque est utilisé et implique une règle d'alternance des positions. Il est dans ce domaine souvent cité en référence aux travaux de Brown sur le *reciprocal teaching*, méthode d'origine américaine qui permet aux élèves d'apprendre à lire. Elèves et enseignants ou autres élèves dialoguent et se questionnent à tour de rôle sur la compréhension du texte en cours d'activité. Cette méthode en plusieurs phases

permet d'acquérir un haut niveau de réflexion et de compétences langagières (questionner, résumer, clarifier, prédire). Caractérisé par le dialogue, il diffère du modèle du tutorat réciproque commenté (*peer-assisted learning strategies*), méthode très structurée et organisée, basée sur la symétrie des compétences, les interactions et l'échange d'informations (Baudrit, 2010).

Entre éducation scolaire et formation des adultes, les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (RERS) ont été source de travaux, pratiques et réflexions sur la relation de formation réciproque. Leurs pratiques, les colloques qu'ils ont organisés ou les chercheurs qui se sont intéressés à leurs actions ont contribué à interroger cette question de la réciprocité en formation. Pour leurs initiateurs, ces réseaux proposent un idéal-type de cette forme d'échange sur la base de quatre caractéristiques : la logique utilitariste est dépassée par une logique durable de don et contre-don ; l'échange relève tout autant de la connaissance que du symbolique ; l'échange participe à la mise en visibilité d'expériences, de savoirs et savoirs faire, et, enfin l'engagement est flexible (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 2010). Comme évoqué précédemment, l'éducation réciproque participe selon plusieurs travaux dans ce domaine à favoriser la motivation et l'engagement en formation (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 1992a ; Fernagu-Oudet, 2012b).

En particulier dans les travaux liés à l'autoformation, la spécificité de la réciprocité en formation constitue un support pour penser comment l'identité propre peut se construire dans l'altérité. La réciprocité éducative se trouve dans un dialogue permanent entre l'autonomie et la socialisation (Perriault, 2000), entre développement personnel et changement social (Oliver, 1987), entre soi et autrui (Eneau, 2005). Labelle met en avant l'asymétrie de la relation réciproque, médiatrice entre deux personnes singulières, qui se développent ensemble mais chacune à leur manière. Présente dans toute formation d'adultes cette relation réciproque, pour Labelle, est alors porteuse d'autonomie (Eneau, 2005). Interdépendance et autonomie ne s'opposent pas. L'autonomie se construit au contraire dans un mouvement permanent entre identité et altérité. La relation, pour autant, préserve la singularité des identités (Labbé, 2009). Cette reconnaissance de l'autonomie dans l'interaction permise par la réciprocité est favorable au développement de l'individu, pour Labelle, donc éducatrice (Labbé, 2009).

Pour d'autres, la réciprocité en formation sera plutôt abordée pour caractériser un type de relation pédagogique. La réciprocité éducative fait référence en termes pédagogiques aux approches constructivistes et socioconstructivistes des apprentissages, mais aussi aux pédagogies émancipatrices de Freire et d'Illich (Héber-Suffrin, 1981). Elle a une place centrale dans la réalisation des échanges non plus directs et hiérarchiques mais médiatisés et égaux (Arnaud & Giordan, 2002). Les formes relationnelles, reliées à différentes valeurs, peuvent être binaires (de face à face, de confiance) ou ternaires (à multiples intermédiaires, valeurs de

responsabilités et justice) (Temple, 1998 ; Eneau, 2005), plus ou moins fusionnelles ou différenciatrices (Lerbet-Sereni, 2000 ; Eneau, 2005).

La réciprocité en éducation et formation engage d'autres disciplines telles que l'économie, la philosophie ou l'anthropologie. Deux principales orientations sont développées dans cette partie : la réciprocité éducative comme éthique, par rapport à soi et à l'autre, et la réciprocité éducative, en tant que relation d'échanges sous forme de don et de contre-don. Une partie des travaux illustre la construction de liens sociaux et sociabilités fortes et durables en raison des caractéristiques de ces échanges. L'une des spécificités de la réciprocité en formation, dans cette perspective, contre-don réintroduit la question des temporalités, des dynamiques de dons et de contre-dons productrices d'interdépendances locales, allant dans la durée jusqu'à produire des significations communes ou construire un acteur collectif (Douglas, 1999 ; Perriault, 2000 ; Moisan, 2002). Les participants s'engagent dans une relation risquée et doivent se faire confiance pour pouvoir coopérer, condition nécessaire à la concrétisation de la transmission des savoirs (Eneau, 2005). Les approches économiques permettent ici de compléter la compréhension des comportements de coopération : coopérer ou offrir en premier oblige l'autre, parfois d'autres, à coopérer et donner en retour (Cordonnier, 1997). Il est donc de la nature de la réciprocité d'être « *constitutive de lien social* » (Eneau, 2005, p. 218) : elle se situe au niveau des interactions entre individus mais dépasse les relations interindividuelles par création de sens commun et d'attentes qui amènent à coopérer. Elle est fondée sur des relations asymétriques, réversibles, d'équivalence pour certaines (Eneau, 2005). Les logiques ne se limitent pas à la satisfaction des intérêts individuels (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 2010) : la satisfaction des besoins d'apprentissages formulés à l'entrée en formation n'explique pas à elle seule la décision et la persistance à se former. Cette dimension collective et coopérative, du point de vue anthropologique, a également un effet de régulation sociale et d'équilibration des rapports sociaux au niveau collectif (Eneau, 2005).

La relation réciproque est également porteuse d'une relation éthique à l'autre et des valeurs préalables renforcées lors des échanges réciproques de savoirs. Des travaux en coformation et formation par les pairs évoquent la question d'éthique lorsqu'ils mentionnent l'importance du climat socioaffectif, par exemple l'importance que les apprenants restent ouverts à l'autre, à l'écoute de l'autre, attentifs et compréhensifs et s'engagent vis-à-vis d'autrui. Pourtant, la problématique de l'éducation réciproque questionne d'autant plus cette dimension : des valeurs et une posture éthique vis-à-vis de soi et des autres accompagnent l'interaction, le plus souvent en tant que caractéristique ou condition de la réciprocité éducatrice. Le don constitue une référence symbolique forte, un principe éthique rassembleur. Dans le cas des

RERS, le don constitue une référence symbolique forte, un principe éthique rassembleur (Borroco, Salmona & Delay, 1996). Ricœur relève ainsi l'importance de l'estime et de la bienveillance, de reconnaissance de l'autre comme « capable », dans la relation réciproque (Labbé, 2009). Ces thématiques se retrouvent également dans l'éducation sociale ouvrière : il s'agit au sein des cercles d'études d'éduquer aux comportements non égoïstes, respectueux d'autrui, solidaires et responsables ou au dialogue (Kaplan, 2009, 2010). Eneau relève ainsi dans son travail sur les définitions et caractérisations de la réciprocité dans la « formation de soi » les travaux issus de la philosophie morale. L'un des principes de la réciprocité est qu'elle « *suppose des valeurs orientés vers autrui* » (Eneau, 2005, p. 219) telles que le don, l'altruisme, le respect, l'estime, l'écoute, le dialogue, le partage, la confiance, la responsabilité vis-à-vis d'autrui, la justice. Il s'agit également de référence à une posture éthique vis-à-vis de l'autre et à une façon de considérer autrui, comme le relèvent Lerbet-Sereni, Marchand ou Héber-Suffrin (Eneau, 2005). Il s'agit d'être plus à l'écoute de l'autre et dans l'attention à l'autre, dans la présence sensible à autrui, mais aussi en responsabilité, dans une obligation à l'égard des autres personnes du groupe, également par le « souci de soi » (Eneau, 2005) afin de bien-vivre ensemble (Héber-Suffrin *et al.*, 2011). La réciprocité négative concerne des relations assez peu pertinentes en termes de coformation : apprendre les uns des autres serait difficilement initié et entretenu par une volonté de vengeance (Eneau, 2005). Recevoir un savoir n'est pas si évident : être aidé est une prise de risque. Comme tout don, un risque est pris dans cette acceptation d'avoir l'obligation de rendre mais aussi met en péril l'identité. Pilote (2010) reprend le travail de Godbout sur les personnes qui ont reçu des greffes d'organes et expriment un malaise à l'idée de perdre leur identité en étant réduit à l'état de « contenant » de l'organe reçu et d'une identité qui ne peut être dite « construite sans altérité ». De plus, le don peut être reçu différemment du point de vue de la reconnaissance personnelle s'il se manifeste par la joie de l'offreur de donner ou par de l'humiliation si celui qui reçoit se sent seulement méfiant, gêné, reconnu incapable de solutionner sa situation par lui-même, d'autant plus s'il anticipe un contre-don qui lui est impossible effectivement. Donner ou recevoir un savoir n'est pas une relation neutre et spontanée, elle engage les personnes, ce qui se retrouve dans la dimension éthique de la réciprocité en formation.

Eneau (2005) relève le rapport entre la réciprocité et l'amour établi par Boltanski (1990) et Labelle (Labelle, J. M., 1996), comme forme d'amour socialisée qui suppose une égalité ou équivalence entre les individus, une bienveillance et proximité. La réciprocité, éthique et morale, est alors rapprochée de la Règle d'Or « traite les autres comme tu voudrais être traité » ou « ne fais pas aux autres ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse » qui, sous différentes formulations, se retrouve dans plusieurs cultures et semble représenter un idéal éthique anthropologique (J. Michel, 2011). Elle est discutée en rapport avec les rapports d'*éros*, *philia* et *agapè* (Lerbet-Sereni, 2000 ; Eneau, 2005 ; Bruni, 2010). La Règle d'Or (l'*agapè*, la charité) est alors un amour

inconditionnel perçu selon les situation plus ou moins réciproque, par contraste avec la *philia* (amitié) (Bruni, 2010). Par exemple, pour Boltanski (1990) dans le cadre de ses travaux sur la justice, inconditionnelle, une générosité sans attente de retour, l'*agapè* ne peut être considérée comme une interaction réciproque (Eneau, 2005 ; Bruni, 2010). Bruni (2010), lui, note que dans la théologie chrétienne, le Christ impose à chacun d'aimer autrui mais parce qu'il sait reconnaître qu'il a reçu lui-même de l'amour inconditionnel. Il est attendu que cet autrui se comporte de la même manière et ne rompt pas alors avec le contre-don, ce qui implique d'accepter une nouvelle responsabilité vis-à-vis de l'autre, pour Ricœur, de la sollicitude (Labbé, 2009). D'ailleurs, la posture éthique et philosophique avancée par les théoriciens et initiateurs des RERS met en avant des valeurs de parité, d'égalité et de démocratie. La convivialité, la reconnaissance des personnes et de leurs savoirs quels qu'ils soient favorisent les apprentissages et l'appétence à se former (Héber-Suffrin C., 2001). Le manque de reconnaissance de l'autre et de son autonomie, de valorisation des personnes en particulier en situation de vulnérabilité, de mise en visibilité de leurs besoins et de manques face à autrui, d'acceptation d'initier une relation à autrui et de méfiance à l'égard du collectif peut conduire à refuser un don (Pilote, 2010). L'alternance des positions, offreurs et demandeurs, participe à l'acceptation d'apprendre et de recevoir de l'autre (Pilote, 2010 ; Héber-Suffrin, 2010). La réciprocité éducative est alors pensée comme une éthique des relations humaines, plus ou moins formalisée dans des règles ou une « charte », comme le relèvent Fernagu-Oudet (2012a, 2012b) et Héber-Suffrin & Héber-Suffrin (2010) dans une charte. Ces approches se questionnent plutôt sur la réciprocité au sens où elles représentent une éthique, une morale de la relation à l'autre. Elles interrogent également la justice et les rapports symboliques aux autres (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 2010). Ces travaux sont importants pour la coformation car ils ont été utilisés pour définir la réciprocité éducative et ses processus (Eneau, 2005) et sont à l'origine d'une réflexion anthropologique sur le don et le contre don en formation et la construction progressive de la réciprocité.

En ce sens, la réciprocité a sa place dans l'éducation des personnes et leur développement. Elle implique une éthique et une morale par rapport à autrui, elle peut être une position éthique préalable et nécessaire pour établir des relations de coformation effectives (Eneau, 2005 ; Labbé, 2009). L'*agapè* renoue ici avec l'attente vis-à-vis d'autrui. La réciprocité, en anthropologie, met l'accent sur cette attente et ces dynamiques de don et de contre-don dans les échanges. La réciprocité participe alors à la genèse et à la consolidation de liens sociaux. De plus, à l'image du caractère collectif de l'éducation sociale (Laot, 2005), la réciprocité éducative est à la fois génératrice et conséquence de lien social.

Ce sont tout d'abord les travaux de Mauss (1923/2001) sur le fonctionnement des échanges dans plusieurs sociétés archaïques qui mettent en avant le cycle de donner-recevoir-rendre, dont l'obligation du contre-don, comme source constitutive de toute société. A la suite, de nombreux travaux sur la coformation, l'apprentissage coopératif ou la formation réciproque vont mobiliser la littérature sur le don anthropologique. Il s'agit alors d'une forme d'échange qui n'est pas strictement utilitaire, car le contre-don ne se produit pas immédiatement. La formation réciproque est productrice de sociabilités et de liens sociaux nouveaux. Caillé, Godbout (Godbout & Caillé, 2000) Cordonnier (1997) et Temple (2000) considèrent par exemple la réciprocité comme rapport fondateur de toute société, un rapport d'échanges de biens symbolique. Les travaux de Mauss participent de la compréhension de cette forme anthropologique d'échange qu'est le don-contre-don, témoignant de l'obligation de donner, recevoir et rendre. Le don n'est ainsi pas monnayable, irréductible aux logiques utilitaristes (Godbout & Caillé, 2000) mais du domaine du symbolique (Mauss, 1973) et, à ce titre, à la base de liens sociaux et de structures sociales (Levi-Strauss, 1949). Par exemple, l'acceptation d'attendre un retour, participe d'une reconnaissance de l'autre, d'une marque de confiance ou de son appartenance à la communauté, et le don est reçu avec une plus grande valeur que la valeur objective de l'objet. Bref, l'échange réciproque comporte un sens symbolique important (Eneau, 2005). La réciprocité engage alors les personnes dans des relations d'interdépendances obligatives longues. La même thématique de construction de liens sociaux, de sociabilités et de dynamique d'inclusion est relevée dans certaines orientations des cercles d'études, en particulier lorsqu'ils sont mis en œuvre à destination de publics marginalisés ou au faible niveau d'éducation formelle (Kaplan, 2009). Par exemple, aux Etats-Unis, ils permettent d'intégrer dans le dialogue démocratique, grâce aux interactions actives au moment de l'échange et de la co-construction de connaissance, des personnes marginalisées afin de les rendre capables d'influencer les choix de société.

En ce sens, l'alternance des rôles porte une égalité et une alternance des positions et une responsabilisation mutuelle. Le retour se fait non de façon individuelle mais semble concerner le groupe grâce à une « réciprocité ouverte », non bilatérale mais en réseaux (Joly & Sylvestre, 2002). Les auteurs s'intéressant au don et à la réciprocité dans les RERS reprennent fréquemment les travaux de Mauss et de Levi-Strauss sur le rôle du don dans la création de socialité, que ce soit au niveau symbolique ou structurel (Borroco, Salmona & Delay, 1996 ; Carré, Moisan & Poisson, 1997/2010). Les RERS ne s'inscrivent donc pas dans un échange économique traditionnel mais d'obligations réciproques (Borroco, Salmona & Delay, 1996). Le don permet des relations pacifiées grâce à la reconnaissance de l'autre et de sa liberté, malgré la forte diversité des participants. L'aspect non marchand et gratuit est d'ailleurs porteur de motivations à l'échange pour certains participants. Il s'agit de favoriser l'accès à tous et l'alternance des positions.

Effectivement, comme le notent les économistes (Goux, par exemple), le don et l'obligation du don questionnent la valeur de ce qui est échangé (Eneau, 2005). La dimension symbolique ajoute de la difficulté à comptabiliser la valeur de marchandises : leur estimation économique ne suffit pas à les comparer. Ainsi en formation, l'échange réciproque de savoirs va alors réinterroger la valeur des savoirs échangés, le savoir en lui-même, son apport économique, professionnel ou cognitif est difficile à évaluer car il s'y joue également des rapports symboliques avec la personne ou la communauté d'échange. Evaluer ce que vaut ce savoir apparaît complexe et pris dans les relations entre les personnes. De plus, comme le relève Mauss (1923), le don en attente de retour, n'est jamais totalement gratuit. Comme le confirme Eneau (2005), plusieurs économistes s'interrogent sur l'existence de comportements non strictement utilitaristes et l'émergence ou non de coopération entre les individus en faisant appel à la réciprocité comme forme d'échange. Suivant la Théorie des Jeux, des auteurs vont ainsi démontrer avec le « dilemme du prisonnier » comment coopérer peut permettre de maximiser les gains (Cordonnier, 1997). En ce qui concerne la durabilité des environnements de coformation, l'apport de ces travaux montre l'importance de la coopération, de l'incertitude et des coordinations, les processus qui peuvent amener les individus à coopérer et se relier pour apprendre ensemble durablement. D'ailleurs l'échange réciproque va favoriser les effets à long terme, collectifs et individuels, alors que le comportement individuel strictement utilitaire se centrera au contraire sur les effets à court terme.

Dans ce cadre, la réciprocité est associée à l'échange, donc à la construction de liens, réseaux ou configurations sociales (Moisan, 2002), tout comme les cercles d'études produisent des réseaux sociaux et culturels (Byström, 1996). Dans ce cas, les relations sociales ne causent plus les apprentissages, mais une certaine forme d'apprentissage produit des relations sociales denses. Les perspectives de recherche portent alors sur la création et la densification de structures relationnelles locales et les dynamiques de socialisation, en particulier dans le cas de sociabilités de quartier et de personnes en situation d'exclusion. La réciprocité éducative va ainsi, par ses caractéristiques relationnelles et les valeurs qu'elle porte (parité, responsabilité, confiance, par exemple), permettre de recréer du lien social, de la participation citoyenne et de la cohésion, une « culture de réseau », plus collaborative et une identité de groupe (Fernagu-Oudet, 2012), des relations plus « conviviales » (Pineau, 1996 ; Eneau, 2005). Ce modèle de socialisation peut être également professionnel comme l'explicitent Fernagu-Oudet (2012a) et Le Meur (Eneau, 2005), dans le cas d'entrepreneurs autodidactes. Dans le cas particulier de ces échanges réciproques, les travaux s'intéressent fréquemment à cette intrication entre lien social et éducation réciproque, particulièrement importante, dans les études portant sur des pratiques

des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs. Fondés sur la valorisation de la personne humaine, la réciprocité du don, la gratuité et construction du lien social, ils représentent une alternative de société, répondant à des besoins de construction de liens sociaux dépassant des clivages sociaux (Gros, 2000). Le don se différencie de l'échange par la construction d'une valeur supplémentaire, tel que peuvent l'être le lien social ou le sentiment d'appartenance à une humanité commune créée lors du don. Irréductible aux intérêts individuels, la relation oblatrice s'accompagne de confiance, paix, justice, respect pour autrui. Le don et la réciprocité participent d'un sentiment de responsabilité et d'échange par proximité. La réciprocité porte une plus-value symbolique peu quantifiable et permet de dépasser la dynamique de l'exclusion engendrée par le système économique ou marchand.

La formation réciproque peut alors aboutir à former un acteur collectif. Le don permet des relations pacifiées grâce à la reconnaissance de l'autre et de sa liberté, malgré la forte diversité des participants (Borocco, Salmona & Delay, 1996). Préservant une part d'autonomie, de valorisation personnelle et de capacité d'action sur le système de transmissions, la réciprocité se présente ainsi comme une forme de socialisation non coercitive, un engagement « flexible » (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 2010).

2-3. L'importance des échanges par les pairs, en formation, à l'heure du numérique

2-3.1. Les techniques dans les transmissions des connaissances et les organisations apprenantes

2-3.1.1. Circulation des savoirs et « société de la connaissance »

Avec le changement technique et les innovations dans le domaine des technologies de l'information et de la communication, la formation et la place des savoirs ont été repensées. L'éducation tout au long de la vie est profondément intriquée à un idéal de société portée par le développement technologique, à partir des années quatre-vingt-dix (Breton & Proulx, 2002). La circulation des informations rendue possible par les nouveaux environnement de communication à distance représente de nouveaux investissements et projets. Depuis les années quatre-vingt-dix, les orientations économiques, technologiques et politiques ont contribué au développement d'une « économie de la connaissance », elle-même visant l'ajustement structurel de l'emploi de façon constante et la fluidification du marché. Le management de la connaissance devient un enjeu stratégique. De l'éducation permanente, la formation est conduite désormais tout au long de la vie pour les individus. Pour les organisations et la gestion des systèmes de formation, le renouvellement des techniques implique une flexibilité, qui, par la suite, a été

élargie au renouvellement de connaissances comme solution aux enjeux posés par une « société de la connaissance ». Dans le monde économique, la connaissance devient stratégique et compétitive ; priment l'innovation, l'adaptation et la circulation des connaissances. Cet horizon mobilisateur transforme les systèmes d'éducation et de formation et valorise le « changement récurrent » (Simioni, 2002). Ce discours partagé par les politiques, les industriels et les intellectuels promeut de nouvelles formes sociales, éducatives et politiques. Les institutions éducatives et formatives sont transformées (Devauchelle, 2012).

L'usage de réseaux numériques est associé à l'accroissement du nombre et de la densité de connexions possibles entre les personnes (Cristol, 2013). La mise en relation semble s'affranchir de la distance géographique et permet la simultanéité des échanges. Les nouvelles modalités d'échanges et de construction de liens sociaux dans les pratiques numériques sont analysées pour l'apport à la construction de nouvelles identités et de liens sociaux (Cristol, 2013), nouveaux supports à des formations mutuelles. La possibilité d'apprendre à des moments différents, avec des personnes à l'autre bout du monde répond à un idéal de flexibilité croissante de la formation. Eveno et Vidal (2007) décrivent l'entrée de ce « techno-imaginaire » dans la formation en réseau, qui transparait dans les notions de « village planétaire », comme une société affranchie du territoire, au sein de laquelle il devient possible d'apprendre en tous lieux et tous temps. Cette représentation ajoute une idée de dématérialisation et de déterritorialisation à la conception du réseau.

Le potentiel de savoirs qui semble offert par la multiplication des connexions entre les organisations et les individus donne l'occasion de trouver des ressources adaptées aux besoins des individus, comme dans « l'apprentissage en étoile autodidactique » décrit par Le Meur (1995, 1998). La formation tout au long de la vie est à la fois plus individualisée et professionnalisante et s'éloigne en partie des idéaux d'éducation permanente (Sutton, 1996 ; Edwards, 1997 ; Olssen, 2008 ; Biesta, 2012 ; Cristol & Müller, 2013 ; Fejes & Nicoll, 2013) qui mettaient l'accent sur le développement physique, émotionnel et intellectuel des personnes (Lengrand, 1975). Un consensus sur l'intérêt, de la part des politiques, pour des impératifs économiques et pour l'idée de progrès semble se constituer (Fejes & Nicoll, 2013), parfois selon des perspectives démocratiques (comme c'est le cas du rapport Faure). L'éducation tout au long de la vie est en effet également porteuse du désir d'accès universel de tous à l'éducation, de la reconnaissance de la formation hors des institutions, de la possibilité de diversifier et d'individualiser les modalités de formation, les temps et les espaces de formation (Hasan, 1996). Dans cette vision, les personnes sont des « agents de leur propre formation » (Tuijnman, 1996). La communauté prend fin lorsque les apprenants sont satisfaits de la réponse apportée à leurs

besoins ou difficultés. Comme pour les arbres de connaissances, mis en œuvre grâce à un logiciel, le caractère adaptatif est particulièrement mis en avant : la cartographie des savoirs évolue dès qu'un apprenant modifie son profil (Thomas *et al.*, 2006).

La logique de flux qui s'impose recentre la formation sur l'apprenant et sa capacité à se former, tel que note Carré avec la formulation du concept d'« apprenance » comme nouveau rapport au savoir (Carré, 2005 ; Cristol, 2013). Le savoir, en tant que connaissance socialement stabilisée, et les institutions de savoirs sont donc remis en cause : l'apprentissage ne se réalise plus dans un espace-temps spécifique donné, celui de la formation formelle. Les temps, les rythmes, les formats, les lieux, les modalités d'interactions en sont bouleversés et produisent l'éclatement des structures et des pratiques formalisées de formation et d'éducation. « Face à l'explosion des savoirs disponibles (un brevet déposé dans le monde toute les trois minutes), la formation structurée est impuissante, et trop longue à offrir des réponses utiles en « juste-à-temps » (Levy & Authier, 1992). Il s'agit également de relations sociales plus flexibles, éphémères et pas toujours durables qui sont décrites (Brémaud, 2009) mais qui peuvent être aussi plus favorables aux échanges entre pairs. Ces relations sont pensées dans la perspective de la transformation des rapports au temps et à l'espace : elles prennent en considération les activités asynchrones, synchrones, effectuées en présentiel, à distance, etc. et ce que cet éclatement de l'espace-temps de l'espace de formation transforme dans les pratiques de formation ou le parcours de formations (Bates, 1996 ; Bernard, M., 1999 ; Berg, 2000 ; Glikman, 2002 ; King, K. P. 2005 ; Charlier, B., *et al.*, 2006 ; Michinov, 2006 ; Jacquinet-Delaunay, 2010 ; Varga, 2013).

L'ouverture et le décloisonnement des espaces-temps de formation (Bézille-Lesquoy, 2003 ; Devauchelle, 2012 ; Bézille & Fortun-Carillat, 2013) liés à l'utilisation des réseaux d'information et de communication sont perçus comme une ouverture et une porosité des formes d'apprentissage qui peuvent enrichir les modalités de formation réciproque. Le processus d'apprentissages est alors moins analysé comme un moment spécifique au sein d'une institution qu'une transformation constante, renouvelée au quotidien dans des espaces et moments plus ou moins informels. En formation, les mêmes processus de découpage des programmes s'observent. L'individualisation des parcours s'accompagne également d'une tendance à la déstructuration des programmes et à la progressivité des processus d'éducation et de formation. La possibilité d'apprendre par « blocs de connaissances » permet aux apprenants de varier les modalités d'apprentissage en fonction des thématiques travaillées, chaque module pouvant être validé séparément. La coformation par les pairs, plus informelle, est également valorisée pour sa capacité à intégrer des temps et des espaces plus informels d'apprentissage, caractérisés par leur malléabilité ou leur porosité (Varga & Caron, 2009 ; Heutte, 2011). Il est alors possible, en fonction des modules, de mobiliser des apprentissages entre pairs en sollicitant des experts ou des amateurs d'un domaine spécifique.

2-3.1.2. Emergence du thème de la technique

Relativement peu présente dans les discours et les travaux sur la coformation, la dimension technique prend pourtant une place importante dans les environnements de coformation en ligne. L'instrumentation des apprentissages et des relations est une orientation de recherche particulièrement développée dans ce domaine au point d'en constituer un champ spécifique. Ces travaux posent la question de la façon dont les apprenants s'emparent d'un environnement technicisé de formation. Plusieurs éléments concourent alors à la compréhension de ces formations à distance, en tant que systèmes d'apprentissages collectifs, les objectifs, les acteurs présents, les temporalités, les modes d'évaluation et l'instrumentation (Michel, C., George, S., & Garrot, 2008). La démarche pédagogique et les pratiques d'appropriation sont alors perçues comme essentielles pour permettre l'efficacité et la durabilité du dispositif de formation à distance (Linard, 1996, 2011 ; Michel, C. *et al.*, 2008 ; Barbier, J. M., 2009 ; Barbier, R., 2009 ; Albero, 2010c). Les travaux concernant la formation réciproque, mutuelle ou collaborative se situent plutôt dans la continuité des travaux du champ des techniques et technologies avec un accent porté sur les usages, les représentations liées aux techniques, l'innovation, les pratiques, les « écarts » entre conceptions et usages. Les enseignants qui les mettent en œuvre « bricolent » avec ceux-ci pour faciliter leur mise en place. D'autres questionnent les dimensions symboliques et les représentations associées à la technique et au dispositif de formation. Dans ce cadre, il s'agit de comprendre pourquoi les individus s'en saisissent ou, au contraire, ne les investissent pas.

Le processus de durabilité se comprend alors à la manière d'un parcours d'innovation, allant de son acceptation à sa diffusion, voire lorsqu'il est travaillé sous l'angle de la « résistance au changement ». Ces travaux tendent alors à se démarquer des recherches réalisées sur la formation par les pairs en « présentiels ». Ainsi, les formations mutuelles réalisées dans le champ de l'éducation populaire ne partagent que peu de perspectives et approches de recherche communes avec celles des réseaux virtuels d'apprenants. Or, l'implication et l'autogestion par les apprenants peut y être particulièrement centrale. Par exemple, la mise en place d'une communauté de pratique peut questionner les responsables qui y voient une opportunité d'améliorer les transmissions de pratiques : elles ne peuvent être imposées car elles émergent spontanément des situations et des personnes. Ces préoccupations pour l'établissement et le maintien de conditions favorables à l'émergence et la durabilité des communautés de pratique est aussi un sujet de débats. Ces controverses portent sur la transformation des ambitions émancipatrices initiales au fil de leur institutionnalisation (Calvès, 2014). La transformation des relations temporelles et spatiales liées aux espaces virtuels et aux connexions entre appareils

techniques vient contrarier le fonctionnement institutionnel, qui, en retour tente de les réguler. Devauchelle (2012) relève ainsi que les relations sociales plus « horizontales » portées par les technologies n'ont pas transformées pour autant l'organisation de la classe telle qu'elle s'est instituée à l'école.

D'autres travaux se centrent sur les conséquences de la place de la technique dans l'accès à la formation : certains individus ne sont pas en capacité d'utiliser facilement ces technologies. Les recherches amènent également au constat d'une participation inégale sur les réseaux numériques. La majorité des personnes consultent les informations, celles qui contribuent régulièrement sont largement minoritaires. La proactivité dans l'échange et la production de connaissances est ainsi très variable dans les pratiques (Cristol, 2013). Les recherches sur les Moocs constatent un écart entre les attentes d'interactivité et de participation du système tel qu'il est conçu et les constats de la persistance en formation des inscrits (Brinton *et al.*, 2013). « L'e-réputation », la capacité à communiquer et à construire des réseaux sociaux sur Internet peuvent être à l'origine d'inégalités. Ces nouveaux environnements sont probablement plus favorables à ceux qui bénéficient de compétences sociales plus importantes ainsi que d'un plus grand capital social et culturel. Ces communautés ne sont donc pas exemptes de rapports de pouvoirs et d'inégalités internes.

Des pratiques de formation mutuelle et d'échanges d'expériences sont mises en place entre enseignants (Bézille & Fortun-Carillat, 2013). Dans les représentations et visions des formateurs, les plateformes numériques mises en place à des fins de valorisation des apprentissages mutuels ont pour objectif de « moderniser » leurs pratiques d'enseignement c'est-à-dire d'intégrer l'usage des technologies dans leurs enseignements et « d'apprendre le numérique » par l'utilisation d'instruments numériques lors des formations. Dans les programmes européens et les politiques d'éducation au numérique et de réduction de la « fracture numérique », des compétences de base s'acquièrent alors également dans des environnements numériques de formation. Les jeunes générations qui utilisent quotidiennement et fréquemment ces technologies ne les maîtrisent pas totalement pour autant. Une partie des travaux sur les technologies éducatives remettent ainsi en cause les représentations des pratiques des jeunes qualifiés de *digital native*, naturellement à l'aise avec l'usage des technologies (Bruillard & Fluckiger, 2008). A ce titre, ce sont alors pour certains les représentations associées à la technique qui sont étudiées en tant qu'élément de la réussite et la durabilité de la mise en place du projet considéré (Bézille & Fortun-Carillat, 2013). Le processus de construction de l'identité professionnelle est l'une des causes possibles des choix d'utilisation ou non d'un espace numérique, qui, en retour, modifie les constructions identitaires. Utiliser des environnements numériques et des apprentissages à distance s'adjoignent de processus et de modèles pédagogiques latents (Bézille & Fortun-Carillat, 2013). Devauchelle (2012) rappelle ainsi la différence entre l'accession individuelle à l'information, l'acquisition de connaissances et

la construction de savoirs. Ces derniers sont validés et reconnus socialement par une communauté. La participation à une communauté ou des échanges au sein d'un groupe, par sa dimension collective, pourrait activer un processus de transformation de connaissances en savoirs.

Les travaux portant que l'intégration de la technique aux environnements de formation constatent un décalage entre les pratiques réelles et les pratiques prescrites. La manière dont les individus s'emparent des s de formation collaborative et dont les communautés de pratique évoluent échappe aux prescriptions et aux usages prévus par les concepteurs, les innovateurs et les organisations (Albero, 2010a/b, 2011). L'utilisation d'outils numériques collaboratifs, par sa simple mise à disposition ne déclenche pas toujours des processus d'apprentissage. Les formateurs et apprenants réalisent des

« bricolages plus ou moins conscients, plus ou moins stratégiques, auxquels ils se livrent pour tirer parti de l'espace en ligne proposé, en fonction de leur intérêts et de leurs contraintes (temps disponible, degré de familiarisation avec les TIC, etc.). Ces usages sont fondés sur un système de représentations issues d'expériences passées, d'attitudes, de désirs, d'attentes et de valeurs, mais aussi de dispositions à agir de telle ou telle manière en fonction de cadres sociaux ou d'identification à un groupe social » (Bézille & Fortun-Carillat, 2013, p. 35).

Les sociologues des usages constatent la même variation : l'espace numérique proposé ne fonctionne et ne dure que si les apprenants se l'approprient (Bézille, 2013). L'usage, comme l'*empowerment*, témoigne alors de la capacité des personnes à utiliser les techniques comme ressources d'action, ainsi que de transformation individuelle et collective. Les observations des pratiques effectives présentent ainsi quatre orientations principales de recherche.

« Les cadres sociaux, organisationnels et institutionnels, avec leurs règles ; les supports technologiques précis qui organisent l'espace virtuel formatif ; les représentations des usagers, notamment celles liées à leurs expériences de l'usage des TIC, et plus largement à leurs expériences passées d'apprenant ; les représentations du dispositif de formation lui-même, des outils et des ressources dans ce contexte » (Bézille & Fortun-Carillat, 2013, p. 35).

Ces auteurs mettent en évidence plusieurs formes d'usages dans leurs analyses des plateformes de formation collaborative en formation continue d'enseignants dont l'une est désignée comme "une forme coopérative et artisanale" (Bézille & Fortun-Carillat, 2013, p. 35). Ces pratiques de coopération et de mutualisation ne concernent pour autant pas uniquement les espaces de professionnalisation mais aboutissent également à la création de collectifs d'amateurs.

2-3.1.3. Intelligence collective et organisations apprenantes

Les réseaux numériques sont ainsi porteurs d'un imaginaire fort, lié à la construction de communautés coopératives et collaboratives et à l'accroissement du volume, de la distribution et de l'accès au savoir. Le réseau est caractérisé par l'ensemble de liens qui le compose, mais aussi comme une « substance-lien », une entité fréquemment perçue par assimilation à un réseau de neurones constitutifs du cerveau, qui ouvre sur des réflexions autour de l'organisation apprenante et de l'intelligence collective (Musso, 2003). Porteuse de symboliques et d'espoir, les réseaux numériques sont pensés en soi comme une « structure intelligente » (Eveno & Vidal, 2007). C'est par exemple le cas du village planétaire de McLuhan, des écrits de Lévy, des écrits inspirés de la noosphère de Teilhard de Chardin ou plus récemment de Serres, qui décrit la machine comme permettant de déléguer la mémoire humaine pour utiliser son activité intellectuelle sur d'autres tâches plus complexes (Lévy, 1997; McLuhan, Fiore, & Agel, 2001; Teilhard de Chardin, 2007). Cette approche par l'intelligence collective est plutôt spécifique des environnements numériques et se déploie par la métaphore du réseau, comme l'interconnexion des réseaux contribuant à un « cerveau collectif », voire planétaire. La collaboration dans ce contexte de l'économie de la connaissance devient alors un discours politiquement et pédagogiquement valorisé pour Chaptal (2014). Des recherches sont ainsi menées sur l'apport des environnements collaboratifs à distance pour soutenir le processus d'innovation collaboratif (Errasti, Santos, Lizarralde, & Lorenzo, 2010). Certaines analyses insistent sur le haut niveau d'exigence permettant d'intégrer les usagers, leurs pratiques et objectifs à la conception d'offre collaborative (Lakkala *et al.*, 2008).

Certaines initiatives font état d'un nouveau modèle d'apprentissage « connectiviste » dans les réseaux d'apprentissages numériques. Ce modèle de la connaissance et de la transmission des connaissances se veut une conséquence des transformations nécessaires à l'apprentissage en raison de l'émergence des réseaux et communautés numériques (Siemens, 2006). Les communautés et pratiques de co-apprentissages s'appréhendent alors par la compréhension des processus d'apprentissage (Le Deuff, 2011). La mise en relation à parité est dans ce cas productrice de nouveaux savoirs, voire d'intelligence collective, dans le cas des « communautés épistémiques » qui sont alors des espaces de création collégiale de connaissances (Cowan, David & Foray, 2000 ; Millerand, Heaton, & Proulx, 2011).

La connaissance et l'innovation sont en effet issues de la collaboration de personnes en situation d'égalité hiérarchique. L'intelligence collective est la « capacité d'une communauté à générer un résultat plus grand que la somme des capacités individuelles. Les entreprises sont de plus en plus pénétrées par des enjeux d'apprentissages continus permettant de développer une telle intelligence. Le « capitalisme cognitif » décrit par Moulher-Boutang (2007) développe et soutient une économie d'apprentissage et d'innovation (Cristol, 2013). Réseaux et espaces

numériques sont mis en place afin de faciliter l'accès, la circulation et la production d'informations et de connaissances. La gestion des connaissances du point de vue collectif et organisationnel devient également un enjeu important et l'objet de nouveaux dispositifs et champ de recherches. Les organisations apprenantes sont en capacité de changer régulièrement.

Dans le milieu du travail, cela va de pair avec une conception plus informelle et moins pyramidale des organisations qui sont donc aussi plus favorables à des formations plus ouvertes, informelles et en équipes auto-organisées (Nonaka & Takeuchi, 1997 ; Boltanski & Chiapello, 1999 ; Simioni, 2002 ; Dillenbourg *et al.*, 2003). Dans ce contexte les communautés de pratique sont parfois réinvesties dans des environnements de formation en ligne. Centrées sur les pratiques, les apprentissages informels et situés sont aussi le siège d'échanges entre pairs. Ils sont également en permanence impliqués dans des processus de formalisation et transformation des pratiques et des ressources d'apprentissages (Wenger, 2005). Ils permettent d'acquérir des compétences directement utilisables en situation (Gagnon, 2003b), qui sont ainsi reprises dans des contextes organisationnels (Cristol, à paraître).

Cette mise en relation des ressources et des personnes-ressources prend la forme, dans les entreprises, d'« organisations apprenantes ». Moisan (1995) analyse des offres d'autoformation, dont les RERS, comme étant une organisation apprenante à la lumière du concept de « configuration sociale » d'Elias. Il les appréhende par leurs dépendances réciproques, les tensions et les autorégulations qui donnent forme au système de formation. Ces RERS favorisent également le développement de capacités et d'organisations capacitantes dans lesquels la dimension collective est essentielle, ainsi que la capacité d'agentivité des acteurs (Fernagu-Oudet, 2012a/b, 2013, 2014).

La même dichotomie entre responsabilisation, capacité individuelle à se former et construction d'une configuration sociale transformant les rapports inégaux se retrouve à l'échelle des organisations et des territoires. La formation à distance et la transformation des valeurs et pratiques de transmission des connaissances modifient les relations entre les acteurs de la formation sur un territoire (Santelmann, 2012). À l'image des recherches sur l'éducation populaire, les transformations sociales apportées par le fonctionnement d'échanges de savoirs entre pairs par le biais de environnements numériques sont moins étudiés que le développement de capacités individuelles d'action. Cristol (2013) cite les travaux de Munshi (2003) pour illustrer comment la structure des communautés d'apprenants, en Inde dans le domaine agricole, peut jouer un rôle sur le développement économique de territoires régionaux. Cette question territoriale croise celle des régions et des « territoires apprenants ».

Cette dimension territoriale est également liée à l'économie de la connaissance lorsqu'elle se conçoit comme un réseau de pôles régionaux de compétences et d'innovations (Veltz, 1996). La région devient actrice et organisatrice de l'économie à son échelle. Elle possède les infrastructures de services et de communication nécessaires dans ce type d'économie à la diffusion rapide des biens et des services (Florida, 1995). Du point de vue économique les systèmes organisationnels et managériaux des entreprises, pour une création continue de connaissances et d'innovations, doivent s'organiser en réseaux, décentralisés, flexibles et horizontaux qui peuvent être supportés et managés par une gouvernance régionale. La « région apprenante » concerne alors un collectif et une synergie d'acteurs agissant sur un même territoire : les réseaux sociaux affectent les apprentissages individuels mais aussi collectifs (OCDE, 2001). L'exclusion de certains individus de ces dynamiques et réseaux devient alors un enjeu social et économique pour différentes organisations, administrations et entreprises. Depuis, les organisations internationales, nationales et régionales se sont saisies de cette notion de « territoire apprenant ». Au niveau international, l'établissement d'une « région apprenante » est un des axes du cadre de l'apprentissage tout au long de la vie pour tous. L'Unesco propose de créer un « cadre pour un index global des villes apprenantes de l'Unesco » pour répondre au

« Le rythme accéléré de l'urbanisation impose aux villes d'assumer des responsabilités croissantes en matière de conception de politiques et d'offres d'apprentissages tout au long de la vie. Un réseau mondial de villes apprenantes serait en mesure de fournir un appui technique à de nombreuses villes et de promouvoir le dialogue politique et l'apprentissage entre pairs, ainsi que le renforcement des capacités »⁵.

Les objectifs des « villes apprenantes » sont la collaboration des acteurs du territoire pour initier et adapter en permanence un réseau de ressources d'apprentissage et de formation au développement local (Anciaux, 1994 ; Mallet, 1994 ; Nonaka & Takeuchi, 1997 ; Beaujolin, 2001 ; Jambes, 2001 ; Genton, 2006 ; Bier, 2010 ; Vautret, 2010). Ces notions combinent réseaux, territoires, innovation et formation : former et partager des savoirs permettent dans ces perspectives à une organisation ou un territoire de rester performants et compétitifs, par exemple en initiant des « Fab Lab » ou « Tiers Lieux » en tant qu'espace de co-création et transmission de savoirs entre citoyens, dans la convivialité, l'égalité, la gratuité et l'absence d'obligation (Autant, 2010). Certaines communautés et certains réseaux de coformation, y compris à distance, sont alors profondément ancrés dans un territoire. Innovation sociale et innovation ascendante y sont des notions fréquemment mobilisées. La mise en réseaux des personnes, la dynamique et l'adéquation entre des offres et demandes de savoirs se veulent tout autant attentives aux effets durables sur le bien-être et la réduction des inégalités sociales, économiques et éducatives. Des espaces non formels d'apprentissages sont favorisés dans les

⁵ A partir du site de l'Unesco : <http://uil.unesco.org/fr/accueil/news-target/developing-a-framework-for-the-unesco-global-learning-city-index/2521b6f5c939fd1dcb051bae892955cc/>

associations, les espaces publics numériques, les réseaux d'échanges réciproques de savoirs ou les « tiers-lieux ». Ils sont soutenus et analysés alors pour l'effet qu'ils ont sur la mise en visibilité de ressources informationnelles et éducatives des citoyens et la valorisation des ressources d'un territoire. Leur construction dans une logique de collaboration entre différents citoyens et acteurs du territoire correspond à cette logique de progrès dans les « territoires apprenants ».

2-3.2. Des citoyens qui partagent leurs savoirs

2-3.2.1. Critique des experts et démocratisation

Le doute et la critique des savoirs des experts, accentués par des « crises » et affaires, déstabilisent le rôle du formateur. Elles revalorisent la place des pairs et des savoirs amateurs, des lanceurs d'alertes et des apprentissages informels. Plusieurs crises économiques, sociales, politiques ou écologiques ont participé de cette remise en cause de la certitude et de la confiance attribuée par les citoyens à la parole de l'expert et du scientifique (Cristol, 2013). Les accidents et controverses font suite à des risques technologiques mal maîtrisés comme Tchernobyl, la vache folle, l'amiante ou le réchauffement climatique. Ne serait-ce que vérifier les diagnostics des médecins est désormais répandu (Rabeharisoa, Moreira, & Akrich, 2013).

Le numérique a un potentiel de renforcement de cette tendance à la critique des savoirs établis et de la légitimité des portes-paroles scientifiques. Les espaces en ligne favorisent la consultation d'autres ressources et informations accessibles depuis Internet et la désacralisation et la déconstruction des savoirs. Il émerge alors de nouveaux mouvements et de nouvelles formes de militantisme, notamment écologistes. Cette « professionnalisation du militantisme », comme pour les militants de l'éducation populaire, réinterroge le sens que les acteurs peuvent donner à leur engagement dans ce type de mouvement, leurs motivations et leur devenir (Ollitrault, 2001).

La « société de la connaissance » se veut de surcroît décentralisée, les rapports de pouvoir y sont continuellement remis en cause (Simioni, 2002). Ainsi, les connaissances se partagent quelle que soit la légitimité institutionnelle des experts sollicités (diplôme, statut hiérarchique, etc.). Ce rapport au savoir plus mouvant, renouvelé et une plus large diversité de sources tendent à remettre en cause une construction longue, car issue d'années d'expertise, et d'un processus de reconnaissance sociale et institutionnelle des savoirs, préalable à leur transmission. Par exemple, certains savoirs construits par les chercheurs à mesure d'années de recherches, d'évaluations par les pairs et les diverses institutions, puis partagés auprès de professionnels ou de la société civile, après un temps de reformulation, tentent plus facilement à être perçus comme obsolètes.

L'idée d'adaptabilité permanente et d'interactivité, associée au numérique, accentue les symétries de positions entre apprenants et formateurs. Les formes d'organisation du travail mais aussi de formation sont plus ouvertes et favorables aux équipes auto-organisées (Simeoni, 2002). La « société de la connaissance » et les enjeux du numériques sont ainsi tout autant symboliques et idéologiques que techniques, économiques et sociaux (Kambouchner, Meirieu & Stiegler, 2012). La société est décrite pour certains de ses promoteurs comme plus égalitaire, démocratique, collaborative et moins bureaucratique par l'égalité de participation et d'accès. La métaphore et la symbolique du « réseau » y est particulièrement présente (Musso, 2003). En d'autres termes, « le mur qui sépare l'utilisateur et le professionnel se fissure » (Bézille & Fortun-Carilla, 2013, p. 39). La liberté de lire des blogs, de trouver d'autres documents, de lire des articles en ligne, parfois issus d'autres pays ou d'autres communautés professionnelles et scientifiques ouvrent à des espaces de « contre-pouvoir » potentiels pour les apprenants. Ils constituent des compléments voire une remise en cause des propos d'un formateur ou d'un enseignant (Devauchelle, 2012 ; Bézille & Fortun-Carilla, 2013). Même en situation présentielle, des apprenants peuvent consulter d'autres ressources et en faire part au moment de la formation. La position spécifique du formateur et de l'enseignant est ainsi remise en cause par les échanges de savoirs à distance : la possibilité d'accès déstabilise le monopole de l'enseignant, du formateur, du spécialiste sur le savoir (Devauchelle, 2012). L'interactivité et la collaboration associée à la notion de réseau transforment la conception des processus d'apprentissage : le formateur est plutôt médiateur et régulateur que transmetteur de savoirs.

Maulini & Montandon (2005) notent, à propos d'un espace de coformation, que les apprenants et les formateurs sont amenés à se former ensemble. Ce ne sont pas toujours les mêmes qui enseignent aux autres, ce qui va dans le sens d'une nouvelle répartition des pouvoirs. Le partenariat symétrique équilibré a pour principes « personne ne sait rien, personne ne sait tout ». Les questions vont alors porter sur les manières possibles de co-organiser et co-gérer la formation. Maulini & Montandon (2005) constatent aussi que tous ne s'impliquent pas de la même manière. Le paradoxe est que l'égalité et la participation ne peuvent être décrétées et obligées. Elles nécessitent un temps long d'ajustement mutuel. La co-transformation par le dialogue s'inscrit dans la durée (Brun, 2007). Chacun agit, puis réagit : de programme préétabli, la formation devient co-construction, transformée à mesure des interactions. Les personnes se formant et co-formant à distance se trouvent ainsi impliquées dans des réseaux interactionnels forts. Plusieurs termes de réciprocité, de collaboration, de coopération, de communauté et de réseau envahissent alors les discours sur l'éducation et la formation. A titre d'exemple, Cristol (2013) s'intéresse aux différentes pratiques et aux effets associées à l'expression « *social learning* » qui relie travail collaboratif, apprentissages informels et environnements numériques. Depuis les débuts du « Web 2.0 », la participation et l'interactivité des personnes sont rendues possibles. Participation, démocratisation sont des thématiques alors

travaillées en ce qui concerne la formation collective et réciproque. Internet est ainsi, dans sa dimension politique, parfois interrogé comme une opportunité pour la démocratie, en référence à ses fondements historiques prônant des valeurs d'égalité, libertaires, solidaires, méritocratiques, collaboratives. L'architecture informatique en réseaux porte ainsi un potentiel de remise en cause des hiérarchies établies entre les contributeurs et les producteurs ; Wikipedia en est l'un des exemples fréquemment cités. Or, dans de tels grands réseaux collaboratifs, il est constaté que seule une minorité active contribue (Cardon, 2010). Cette thématique du réseau et de la participation rejoint pourtant les idéaux de gouvernance de certains promoteurs des réseaux socio-numériques. En effet, avec la société de l'information, les savoirs, connaissances et informations se diffusent par de nouveaux canaux et leur transmission est repensée. A la différence des médias classiques, l'information ne se diffuse plus verticalement, de façon unidirectionnelle, en suivant des échelons hiérarchiques mais laisse la possibilité d'exercer une parole et de contribuer au désir d'implication dans le collectif (Kiyindou & Amador Bautista, 2011). Les réseaux numériques permettant l'expression de savoirs ordinaires de tous ; ils sont aussi vus comme une « lutte pour la visibilité » (Voirol, 2005a ; Bleil, 2005). Dans ces réseaux le « développement de nouveaux comportements de consommations éducatives et de consommation des savoirs » (Portelli, 1995a, p. 53), rend la médiation pédagogique plus collective que duale. C'est le cas des « communautés de pratique », au sein desquelles la diversité des lieux, des outils, des ressources mais aussi la constitution de liens sociaux sont importants pour l'engagement des personnes à se former et partager des savoirs, pour produire des biens communs, des savoirs partagés (Millerand, Heaton, & Proulx, 2011). Comme ces auteurs le signalent, ces communautés peuvent devenir des « communautés épistémiques » lorsque la production de nouvelles connaissances accède aux arènes publiques, par exemple lorsque la communauté de pratique en ligne Tela Botanica permet de constituer des référentiels de la Flore de France ou de participer aux choix des arrêtés de protection des politiques environnementales. Plus largement encore, des événements politiques comme les révolutions arabes ont réactivé les interrogations à propos concernant l'apport des réseaux numériques et la participation en ligne pour la citoyenneté et l'exercice de la démocratie : ils permettent de révéler d'autres types d'actions et d'expressions politiques qui étaient circonscrits à la sphère privée. Ainsi, cette hétérogénéité est « révélatrice d'une mutation dans les rapports au collectif, à l'autorité, à l'institution et à la norme » (Monnoyer-Smith & Wojcik, 2014, p. 23).

La communauté d'apprentissage est perçue comme une solution possible pour rendre l'apprenant « acteur » de ses propres apprentissages, dont la spécificité est d'être élaborée par

les individus eux-mêmes (Jacquinot-Delaunay, 2001 ; Casteignau, 2003 ; Wallace, 2003 ; Moore & Kearsley, 2011). Ces communautés usent de la participation active des apprenants, de « *learning by doing* », d'apprentissages coopératifs et collaboratifs. L'autonomie et l'émancipation y sont des conséquences d'une implication sociale dans des collectifs.

Par ailleurs, le discours sur la gratuité et le don est présent chez les promoteurs des communautés informelles et virtuelles collaboratives (Proulx & Goldenberg, 2010). Internet apparaît comme un dispensateur de dons culturels gratuits et produits gratuitement par des internautes librement associés (Caillé & Chanial, 2010), dans un espace d'abondance et d'inventivité passionnée et communautaire, voire de critique des modes de vie marchands et de revendication d'une culture de « biens communs » ; il en va de même d'une certaine idéologie de transformation des rapports au savoirs avec l'irruption de nouveaux espaces de partages entre amateurs et pairs (Le Crosnier, 2010). Coopération, collaboration et modèle de production des logiciels libres sont étudiés à ce propos. Les espaces numériques sont mis en place dans cette optique d'apprentissage informel entre pairs. Plusieurs recherches vont alors réinterroger la capacité des environnements numériques à créer « spontanément » des apprentissages en réseaux informels, entre personnes à parité dans des « structures horizontales » (Meirieu, Kambouchner, & Stiegler, 2012). Ce type de participation est reliée, dans les discours, aux espaces numériques : « dans l'imaginaire collectif, ces espaces devraient entraîner une plus grande participation des citoyens et ainsi une plus grande démocratie » (Fiorello *et al.*, 2011).

Les motivations et les engagements sont alors questionnés pour comprendre l'investissement « spontané » des personnes dans ces espaces. Leurs frontières et durabilité sont plus incertaines et soumises aux engagements de chacun (Laferrière *et al.*, 2004). Un autre pan des recherches sur la formation réciproque à distance s'intéresse particulièrement aux formes relationnelles et aux sociabilités qui se construisent à mesure des interactions en formation (Delevotte & Mangenot, 2004). L'interaction nouvelle permise entre les apprenants et les enseignants dans ces dispositifs en ligne fait naître des projets de réseaux d'apprentissage collaboratifs ou coopératifs (Palloff & Pratt, 2005). Ils conjuguent autonomie et échanges entre pairs et interrogent ainsi le rôle des médiations humaines dans les formations en ligne (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 ; Glikman, 2002 ; Peraya & Charlier, B., 2002 ; Bastard & Glikman, 2004). Leur regard porte plutôt sur l'aspect cohésif, solidaire, démocratique, de partage d'intérêts de ces groupes pour comprendre les motivations et les engagements (Meyer & Montagne, 2007). L'analyse des processus d'apprentissage au sein des communautés d'apprentissage met en évidence les transformations de la communauté réalisées par les individus (Dillenbourg, Poirier, & Carles, 2003) en lien avec la collaboration et la coopération entre apprenants (Legault, 2001 ; Charlier, B. & Peraya, 2003 ; Daele & Charlier, B., J.-M. 2006). Celles-ci se développent la plupart du temps de façon indépendante des systèmes d'éducation populaire et viennent les questionner à nouveau (Boucher-Petrovic, 2008a/b/c, 2009a, 2010).

Une autre orientation de la littérature sur l'e-formation pose la question de l'isolement des apprenants, défavorable aux engagements en formation. La mise en réseaux entre apprenants dans des environnements d'autoformation à distance se trouve proposée comme « solution innovante ». Derrière l'idée de structure en réseaux, la création de nouveaux liens et structures de circulation de l'information et de la connaissance apparaissent démultiplier les accès aux savoirs pour les personnes. Ces formes de coopération autour de la production et de la création commune de connaissances n'excluent pas pour autant toute compétition (par exemple en termes de reconnaissance et réputation) des inégalités de participation ou de pratiques entre les hommes et les femmes (Meyer & Montagne, 2007 ; Cossetta, 2012).

2-3.2.2. Conjuguer individualisation et interaction

Avec la valorisation de l'autoformation la capacité à se former avec ses pairs et mobiliser des réseaux informels pour apprendre sont essentiels (Foray, 2000 ; Tremblay, N. A., 2003). Souplesse et mixage des formes d'appropriation du savoir (Bézille & Fortun-Carillat, 2013) offre à chacun la possibilité de bricoler avec différentes ressources et d'intégrer des pratiques collectives, coopératives, collaboratives et réciproques d'apprentissage (Gaudez *et al.*, 2008).

Les apprentissages informels et le recours aux autres seraient donc « la seule solution pour rester à flot dans un monde riche de connaissances » (Cristol, 2013, p.13). Cette perspective renoue avec les critiques qui sont faites vis-à-vis de l'éducation populaire : plusieurs perspectives s'affrontent. La première responsabilise l'individu et le rend libre et tout à fait autonome dans la capacité qu'il a à se former. Cette perspective est critiquée par d'autres car elle tend à responsabiliser l'individu par rapport à son employabilité, sans tenir compte des rapports sociaux, des inégalités sociales ou de l'évolution économique, sociale et culturelle. Tous sont considérés comme égaux et disposant de ressources égales pour être en capacité de se former. Pour d'autres, les inégalités d'accès mais aussi de participation à la formation tout au long de la vie interrogent car elles ne profitent pas aux plus défavorisés (Brookfield, 1986) dont la différence de participation fait l'objet de recherches (McGivney, 1993 ; Edwards, 1997).

Le passage de l'éducation permanente à l'éducation tout au long de la vie est significative de ce passage vers l'individualisation, l'autonomisation et la responsabilisation des parcours de formation mais aussi leur centration sur les apprentissages professionnels (Vaudiaux, 1974 ; Pineau, 1977 ; Montlibert, 1991 ; Hasan, 1996 ; Liétard, 1996 ; Edwards, 1997 ; Rubenson, K., 2001 ; Linard, 2002 ; Alheit & Dausien, 2005 ; Biesta, 2006, 2012 ; Aspin & Chapman, 2007 ; Bézille, 2008, 2010 ; Olssen, 2008 ; Verdier, 2008 ; Kaplan, 2009 ; Boutinet, 2011). La présence des situations d'apprentissages informelles entre pairs n'est pas pour autant évacuée dans ces perspectives. Elle réapparaît lorsqu'il s'agit de favoriser des situations interactives et

coopératives d'apprentissages, mettant en lien, de façon plus ou moins durables des individualités. Par exemple, les arbres de connaissances sont conçus de façon à permettre, par des relations paritaires et la mise en lien, la valorisation des savoirs individuels, leur partage et leur diffusion au sein d'un réseau de personnes. Cette démarche permet de participer à la constitution et au développement d'un stock de connaissances rapidement disponibles et adaptables (Levy & Authier, 1992) ou de contribuer à la motivation et à la persistance en formation.

L'effet de la participation à une coformation en ligne est interrogé au regard du type de relations créées. Les réseaux numériques modifient la taille des groupes (Kaplan, 2009) qui ne sont pas toujours des groupes restreints (Nicol & Boyle, 2003) et interrogent d'autant plus la constitution et durabilité des liens sociaux qui leurs permettent de « tenir ». Les études sur les apprentissages collaboratifs et coopératifs montrent qu'ils affectent positivement le rendement académique, les rapports sociaux, le concept de soi et les rapports interculturels parmi les apprenants (Heutte, 2011). Des régulations sociales permettent alors à la communauté de durer : c'est ainsi que les usagers de Wikipédia se créent ainsi des normes (Moatti & Bachelet, 2012). La notion de communauté épistémique regroupant des réseaux d'experts qui infléchissent les politiques publiques par la reconnaissance de leur expertise, qui partagent les mêmes schèmes explicatifs et croyances communes (Roby, 2014) est une notion réinvestie pour décrire des espaces de formation mutuelle à distance. Il désigne le partage d'une structure commune de pensées pour créer des connaissances nouvelles (par exemple sur le modèle de l'Encyclopédie). « Les individus qui créent de nouvelles connaissances produisent en même temps un apprentissage organisationnel, qui permet de cristalliser cette connaissance au niveau collectif, en formant une communauté en favorisant la circulation de « bonnes pratiques ». L'innovation dépend donc essentiellement d'un cadre social auto-incitatif dont la première motivation est la mise en commun des connaissances (Cohendet, Créplet, & Dupouët, 2002 ; Meyer & Molyneux-Hodgson, 2011 ; Millerand, Heaton, & Proulx, 2011). On y retrouve la codification et cristallisation à la manière des communautés de pratique, tout comme l'importance de la culture qui l'accompagne. La création de connaissances nouvelles est centrale, en tant que création collégiale de connaissances. Des recherches sont alors menées sur ce qui motive les participants à contribuer à de telles communautés de pratique en ligne alors que les bénéfices ne sont pas immédiats (McLure Wasko & Faraj, 2005).

L'introduction du numérique dans les nouvelles formations ouvertes et à distance s'accompagne ainsi de nouvelles interdépendances, rapports et représentations des rapports sociaux entre les personnes qui forment et se forment, combinant autonomie et coformation (Eneau, 2005 ; Ka, 2006) dans des réseaux sociaux de proximités non fusionnels (Eneau, 2005). « Le collectif a une fonction d'étayage à la formation qui vient compenser l'isolement géographique » (Bézille-Lesquoy & Fortun-Carillat, 2013). Une partie des travaux en sciences de

l'éducation concerne aussi les communautés virtuelles d'enseignants et l'analyse des interactions, de leurs appropriations et de l'apport pour l'amélioration des pratiques, des constructions ou des transformations identitaires des enseignants et formateurs (Deaudelin & Nault, 2005). Il s'agit également de comprendre les processus informels à l'œuvre dans l'apprentissage du métier et le développement professionnel dans ces relations (Daele, A., 2006 ; Daele, J.-M. & Charlier, B., 2006 ; Daele, J.-M., 2009 ; Dillenbourg, Järvelä, & Fischer, 2009 ; Georget, 2015). Selon les perspectives des communautés de pratique, certaines seront totalement informelles et d'autres plus stratégiques avec leurs *leaders* désignés (Mc Dermott & Snyder, 2002).

Le terme de communauté est particulièrement fort, d'ailleurs les « communautés virtuelles » ont été au début du développement d'Internet une manière d'y aborder les pratiques et sociabilités (Rheingold, 1995). Les individus y sont proactifs, ils participent. Ils sont volontaires et libres de participer, posant la question de la durée de ces communautés : qu'est-ce qui maintient la motivation à participer sur le long terme ? L'explication tiendrait à la production et au partage du bien commun. Les travaux en utilisant le terme de communauté vont ainsi s'intéresser aux relations humaines qui s'y constituent, plutôt qu'à l'environnement technique et ses contraintes. Ils constituent un champ spécifique, distinct pour partie de celui de l'approche développementale des communautés, cité en début de chapitre (Cros, & Perrier, 2002 ; Craipeau *et al.*, 2002 ; Casteignau, 2003 ; Dillenbourg *et al.*, 2003 ; Bareil, 2004 ; Laferrière *et al.*, 2004 ; Orellana, 2005, 2010 ; Daele, J.-M. & Charlier, B. *et al.*, 2006 ; Meyer & Molyneux-Hodgson, 2011 ; Boursier & De Filippi, 2012, 2013 ; Sutanto, 2013 ; Tseng & Kuo, 2014). La communauté ne se limite pas à un réseau mais a des relations plus fortes entre les membres et une plus grande place accordée aux valeurs (Daele, J.-M. & Charlier, B., 2006 ; Meyer & Montagne, 2007). L'attention dans les communautés de pratique en ligne va être plus fréquemment portée sur les interactions et la construction des liens sociaux (Depover, Lievre, & Peraya, 2011), la motivation et l'engagement dans le collectif de production de connaissances en ligne (Meyer & Montagne, 2007 ; Jullien *et al.*, 2011). Etablissement d'un besoin commun, fusion entre les membres du groupe, recrutements de nouveaux membres, gestions, transformations sont alors les grandes phases des communautés de pratique (Wenger, 2005 ; Daele, J.-M., 2009 ; Gongla & Rizzuto, 2012). Les questions de recherche vont également porter sur les frontières des communautés de pratique et leurs relations à d'autres communautés pour décrire comment se forment ces relations, y compris conflictuelles, et comment elles s'intègrent au cadre de Wenger (Orr, 1996 ; Bouty, 2000 ; Fox, 2000;). Plus proches des communautés, plus informelles, peu soucieuses des statuts et des rôles, plus poreuses, les relations sociales au sein de ces

communautés semblent moins denses et plus éphémères, à la manière de « liens faibles » (Brémaud, 2009 ; Bézille & Fortun-Carilla, 2013 ; Cristol, 2013). Les communautés de pratique elles-mêmes peuvent s'imbriquer les unes avec les autres ou se relier à d'autres (Vaast, 2013). Des types de réseaux relationnels en lien avec l'apprentissage et les communautés en ligne et hors ligne sont élaborés (Rézeau, 1999 ; Åberg, 2008 ; Bourdet & Teutsch, 2012). L'animation et l'implication dans ces réseaux y sont essentiels à sa durabilité (Jullien *et al.*, 2011 ; Buzzo & Phelps, 2015). Certains travaux vont ainsi s'interroger sur les coordinateurs et animateurs de ces communautés, notamment ce qui motive leur engagement et ce qui fonde leur *leadership*, la reconnaissance de leurs compétences techniques et leur implication (Meyer & Montagne, 2007)

D'autres travaux portant sur ces réseaux informels d'entraide ont un rôle important dans la motivation et l'acquisition de savoirs (Bourdoncle, 1986 ; Johnson & Johnson, 1989 ; Perriault, 2000b ; Poellhuber, Chomienne, & Karsenti, 2008 ; Poellhuber *et al.*, 2008 ; Jeunesse, 2009). Ces réseaux sont appréhendés par la question de la professionnalisation permise par l'échange et la coformation (Forbes, 2004 ; Daele, J.-M. & Charlier, B., 2006 ; Dunworth, 2010 ; Trautwein & Ammerman, 2010 ; Daele, A. 2015 ; Georget, 2015). L'approche psychosociologique et sociologique permet de plus de mettre en évidence les types de liens sociaux (contrôle, influence, conseil, soutien, collaboration, conseil, etc.) au sein du réseau d'acteurs inscrits en formation (Foucault, B. *et al.*, 2002). Ces auteurs différencient le réseau d'entraide de la communauté : le réseau se caractérise par sa souplesse, son absence de hiérarchie, la faible place des dimensions affectives, les engagements moins durables, les valeurs et pratiques moins homogènes. Il peut se transformer en communauté mais ce sont bien deux notions différentes. Ces auteurs parlent de « réseaux d'acointance » pour désigner cette forme de relation familière qui s'instaure entre pairs dans les situations de formation à distance. Delamotte (2007) les définit, lui, comme « communautés d'amateurs ». Les communautés virtuelles, enfin, ont été analysées comme soutien et support pour les jeunes enseignants et scientifiques, par l'analyse des interactions et de leur appropriation (Deaudelin & Nault, 2005).

2-3.6. Echelles et temporalités hétérogènes dans l'évolution d'un système de formation

A partir des résultats de la revue de la littérature et malgré l'éclatement des approches, des aspects et des types de pratiques étudiées, certains apports offrent des pistes d'analyse à propos de la durabilité d'environnement conçus pour faciliter la coformation.

2-3.6.1. Correspondance aux dispositions et à la motivation des apprenants

Comme évoqué précédemment, les échanges de formations réciproques qui ne correspondent pas aux apprenants et à leurs dispositions sont progressivement délaissés

jusqu'à périliter (Riffault & Bouquet, 2013). La motivation des apprenants, l'implication et la responsabilisation des personnes sont essentielles pour la durabilité. La coformation en elle-même a plusieurs propriétés sociales qui favorisent cette motivation. Les émotions y ont également une place importante.

Cependant, se coformer nécessite des dispositions chez les apprenants qui peuvent ne pas être celles de tous à l'entrée en formation, créant une tension potentielle entre l'objectif de fonctionnement durable et convivial et l'objectif démocratique et participatif. Comment créer les conditions de coformation, informelles, participatives et actives, sans contraindre les individus ni leur imposer des normes et règles de fonctionnement (Jullien *et al.*, 2011) ? Certains attributs ou dispositions des apprenants facilitent ces conditions ; l'absence de compétition, la confiance, la liberté, l'ouverture à l'autre, la collaboration, l'informalité des relations, les valeurs particulièrement « orientées vers autrui » sont importantes pour un bon fonctionnement de groupe. Par ailleurs, selon les expériences individuelles, les origines sociales et culturelles, le rapport au savoir et les dispositions des apprenants modifient les possibilités d'appropriation et de durabilité du dispositif. Des connaissances et savoir-faire présentés comme importants pour l'entrée dans une initiative de formation par les pairs en ligne, en particulier, nécessitent aussi de maîtriser les usages des technologies et des représentations positives de l'usage des technologies.

Des critiques sont formulées sur un manque d'adaptation pédagogique et didactique des universités populaires à la culture populaire ainsi que sur le thème de la « fracture numérique » ou de la « résistance à l'innovation ». Ces arguments montrent l'importance des motivations des apprenants pour la pérennisation d'une formation par les pairs. Enfin, selon les systèmes et les auteurs, la formation doit être en capacité d'accueillir un public hétérogène pour permettre la réussite des dynamiques d'apprentissage.

2-3.6.2. Professionnalisation des formateurs et animateurs

La formation entre pairs déplace les rôles des formateurs, elle transforme les définitions des savoirs et les modes relationnels avec les apprenants. Une partie des travaux porte alors sur les représentations, les pratiques, les nouveaux rôles et compétences des formateurs. Le formateur est moins centré sur la maîtrise et la transmission de connaissances et devient garant des meilleures conditions d'échanges. L'important, pour faire durer l'initiative réside dans la capacité des formateurs à modifier leurs représentations de leurs métiers et de leurs pratiques, à bousculer leur construction identitaire.

Cette remise en cause est aussi renforcée par la question de la professionnalisation. Les amateurs, dans l'animation d'un système de formation, vont progressivement être reconnus

comme des animateurs professionnels, comme c'est le cas dans le champ de l'éducation populaire. La communauté ou le groupe nécessitent pour durer d'une constante animation et de relancer la dynamique de groupe. Ils deviennent progressivement moins sensibles aux variations des engagements bénévoles. Cette professionnalisation favorise la reconnaissance de ces systèmes et apporte des moyens matériels et humains sur le long terme. La professionnalisation est simultanément source de critiques, quant à la question de la pérennisation, lorsqu'elle est définie comme une progressive institutionnalisation déviante des objectifs initiaux et créatrice de nouveaux espaces de formation par les pairs. Par exemple, l'injonction à la participation des habitants dans les centres sociaux réintègre une part de démocratie représentative dans les actions et valeurs portés par les professionnels des centres sociaux. Ces derniers doivent composer avec les responsables politiques qui soutiennent financièrement et matériellement leurs actions (Bresson, 2004). Plus généralement, c'est donc le rôle, le statut ainsi que les compétences à mettre en œuvre qui sont réinterrogées pour les animateurs, les formateurs, les médiateurs ou les facilitateurs (Darkenwald, 1996 ; Pléty, 2001 ; Kaplan, 2009). Les professionnels du travail social, de l'éducation populaire et de la formation deviennent de plus en plus des médiateurs (Bresson, 2004). La reconnaissance et la validation des connaissances et expériences, à la fois pour les animateurs, les enseignants et les apprenants est ambivalente comme facteur de durabilité de ces espaces.

2-3.6.3. La consolidation des réseaux sociaux

La définition des rôles de chacun et la structure des relations sociales sont donc tout à fait particulières au sein des réseaux. Leur durabilité est fortement dépendante des motivations et des engagements de tous les participants. Pour correspondre à ses objectifs et idéaux, le groupe tend à se rapprocher d'un fonctionnement démocratique, rarement totalement atteint : les degrés d'engagement diffèrent selon les personnes. La participation très active de certains permet de relancer régulièrement une dynamique de groupe. Le groupe et les rapports de pouvoir en son sein ne sont pas si homogènes qu'il n'y paraît. Les types de relations peuvent varier fortement, au sein même d'environnements d'apprentissages collaboratifs qui ne prédéterminent pas une structure sociale spécifique. La structure relationnelle comme construction de liens sociaux entre les personnes au sein du groupe est importante pour la durée de l'initiative. Par exemple, les relations de don engagent des nouvelles relations mais sont aussi porteurs d'échanges de connaissances futurs. Les communautés sont ainsi basées sur des rapports affectifs plus ou moins forts et durables. Le partage des valeurs permet également de consolider les relations, il est donc un support de durabilité. Des questions vont alors se poser sur la manière de garantir et d'instaurer les relations sociales qui permettront au mieux de faire durer et fonctionner le dispositif. L'absence d'obligation à participer et la compréhension des raisons qui incitent les personnes à coopérer pour s'engager, gratuitement, dans la

production de connaissances est fréquemment un sujet d'enquête. Une grande partie de la littérature sur les projets « *open source* » porte sur les motivations à la participation des membres (Meissonnier, Bourdon, Houze, & Amabile, 2010). Par exemple, Jullien *et al.* (2011) démontrent l'existence d'une pluralité de modes d'engagement suivant des logiques : participative (plaisir de la mise en commun et création d'un « bien public »), de capitalisation des connaissances et informations afin de les développer et accroître leur efficacité, critique (support à la critique des informations produites par des éditeurs privés), identitaire (reconnaissance du statut d'expert et augmentation du capital relationnel et sa renommée). Meissonnier, Bourdon, Houze, & Amabile (2010) mettent en avant le rôle de la réputation, de la réciprocité et des recherches d'opportunités professionnelles pour expliquer le niveau de participation. Pour eux, l'identification de ces facteurs incitatifs sur la motivation ne permet pas de comprendre le processus de participation durable : une fois les besoins satisfaits, la plupart des participants abandonnent le projet et l'initiative s'arrête faute de participants actifs. Parfois des règles, des normes ou des chartes sont ainsi créées pour garantir une cohésion du groupe au fur et à mesure de l'accroissement du nombre et de la diversité de participants. Plusieurs rôles et degrés d'implication, plus ou moins clairs ou implicites, permettent de faire fonctionner les communautés épistémiques en ligne : par exemple des utilisateurs passifs, actifs, développeurs, gestionnaires de communautés, etc. (Jullien *et al.*, 2011).

De surcroît, le système de formation par les pairs, en particulier lorsqu'il est informel, tend progressivement à solliciter des personnes ou des groupes extérieurs, ce qui lui permet de se dynamiser, consolider et varier ses activités. L'hétérogénéité est décrite comme plus ou moins nécessaire selon les auteurs. Les participants se construisent des partenariats, des soutiens par des pouvoirs publics et des « personnalités ». Ils agissent sur un territoire avec leurs ressources et leurs dynamiques propres. Des communautés de pratique vont parfois s'imbriquer les unes avec les autres et leurs frontières vont devenir difficilement identifiables. La pérennisation se produit par une ouverture à l'environnement du système de coformation élaboré.

Ces réseaux, communautés et groupes se construisent progressivement dans le temps. Plusieurs auteurs tentent d'identifier des phases de construction du groupe, par exemple de la construction d'une identité personnelle à la reconnaissance de l'*empowerment* des personnes (Chesebro, Cragan, & McCullough, 1973), d'une réponse à un besoin à la construction d'une institution spécifique et d'un réseau international (Lago, 2011), etc. Le groupe semble ainsi progressivement s'agrandir, s'organiser, se structurer, se créer des ressources et des règles collectives à force d'ajustements réciproques. Ce collectif, dans le temps, n'a donc ni une consistance ni une frontière nette.

2-3.6.4. Figures « héroïques » des innovateurs

Plusieurs travaux de la littérature associent par ailleurs la création et la pérennisation de groupes de formation réciproques à l'action et l'implication d'individus particuliers. L'analyse historique des changements en éducation et formation des adultes mentionnent Condorcet, Rousseau, Dumazedier, Freinet, Jacotot, Illich, etc. Militant ou innovateur, un nom de fondateur apparaît fréquemment dans la description historique d'environnements de coformation, c'est ainsi le cas de Desroches et les collèges coopératifs, Olsson et les cercles d'étude, du couple Héber-Suffrin et les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs, de Deherme puis Onfray et les universités populaires, de Freire et la pédagogie des opprimés, de Levy et Authier et les Arbres de Connaissances, de Wresinski et ATD Quart Monde, de Las Vergnas et la cité des métiers, de Boal et le théâtre de l'opprimé, etc... Ce sont alors les éléments de personnalité et du parcours de ces initiateurs qui permettent d'expliquer la réussite du développement de l'initiative (Lago, 2011). La figure de l'innovateur est plutôt « héroïque » ; il agit pour améliorer l'existant, s'implique pour le bien être des autres (Genton, 2006 ; Kaplan, 2009 ; Laot, 2009 ; Chatelain-Le Pennec, 2010 ; Lénéel, 2011), mais se heurtant aussi à des oppositions organisationnelles et structurelles. Créatifs, les changements de pratiques proposés par les initiateurs entrent pour partie en contradiction avec les pratiques existantes (Alter, 2002 ; Cros, 2002), telles que celles de l'université « institutionnelle » (Onfray, 2012), de l'institution scolaire (Illich, 1971 ; Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M. 1981) ou du théâtre (Boal, 1978). Ces initiateurs réussissent à force de résistance, de force de conviction et de capacité à rendre l'initiative acceptable. L'affirmation de l'*empowerment* et de la capacité de tous à cogérer le système de formation pourra alors être questionnée au regard de ce premier projet. L'offre est alors fortement adaptée à mesure de la participation de nouveaux acteurs individuels et collectifs, allant parfois jusqu'à rejeter l'initiateur, comme c'est par exemple le cas avec Deherme. L'influence du contexte est importante. La *Znanie* par exemple, à la chute de l'URSS, d'outil de propagande et de formation d'un « homme nouveau » devient outil de démocratisation. L'éducation populaire, quant à elle, en France semble perdre de vue ses objectifs politiques et éducatifs, ainsi que son dynamisme en s'institutionnalisant dans le champ socioculturel : « le caractère inédit est dépassé » (Ka, 2006, p. 18). Elle perdure mais n'est plus vue comme « innovante » et « adaptée » aux nouveaux besoins et priorités. L'enjeu de « rupture » ou « d'apport » vis-à-vis des institutions et des pratiques existantes est en perpétuelle tension entre l'acceptation de l'espace de coformation et l'adaptation déviante ou banalisée. L'enjeu de la reconnaissance des pratiques pose alors question : leur reconnaissance peut être support de critiques et de désinvestissements. L'institutionnalisation d'espace de coformation émancipateurs, dans lesquels les apprenants exercent un pouvoir sur leur propre parcours et l'organisation de la formation, est en général perçue comme une dérive du projet initial, plus informel et adaptatif qu'institué. La formation

réciroque se trouve ainsi en tension entre régulation sociale et émancipation, mais aussi sujette à des transformations et des instabilités dues à l'environnement. De même, les communautés de pratique durent par une dialectique permanente de réification et de participation (Wenger, 2005). L'institutionnalisation semble alors jamais totalement aboutie et permanente.

2-4. Une évolution incertaine et changeante

En conclusion, les travaux portant sur les pratiques de formation par les pairs et de coformation montrent ainsi une importante diversité des exemples étudiés mais aussi des champs de recherche, des problématiques et des méthodologies. Si ces pratiques et analyses sont anciennes, leur actualité est réinterrogée par le développement des modalités de formation à distance. Les problématiques et approches diffèrent en raison de leur ancrage dans des champs de recherche différenciés ; l'examen des travaux ne suffit pas, à lui seul, pour choisir un cadre théorique homogène, permettant de comprendre comment les acteurs d'une initiative de coformation favorisent sa durabilité. Cette question fait d'ailleurs que l'objet de travaux ou de questionnements spécifiques. Malgré tout, cette exploration met en évidence plusieurs pistes.

Tout d'abord, les pratiques de coformation élaborées sont portées par les valeurs et des aspirations à de meilleures pratiques ou à une organisation sociale, économique et politique vue comme progrès par rapport à l'existant. Des personnes vont s'engager pour promouvoir, élaborer, défendre et convaincre d'autres personnes, mais aussi de futurs partenaires. Les figures et récits des initiateurs mettent en évidence cet engagement. Les travaux portant sur les universités populaires et les initiatives de formation à distance entre pairs illustrent ainsi l'importance de l'engagement de quelques personnes pour dynamiser et faire fonctionner le dispositif au-delà de la participation éphémère. Au-delà, l'adaptation aux besoins exprimés par les apprenants et les participants visés par l'action est essentielle. Sans elle, l'initiative risque d'être sujet à des désengagements voire à des critiques. De même, l'aspect informel des apprentissages et des situations pose d'autant plus la question de la formalisation qui peut permettre une durabilité et une reconnaissance des processus éducatifs. Les nouveaux environnements numériques dans les institutions formelles participent ainsi d'une reconnaissance nouvelle accordée à ces apprentissages. Les modalités pédagogiques associées à la formation par les pairs entretiennent des liens avec les valeurs et les objectifs des initiatives. Ces valeurs représentent des supports à la promotion ou à la remise en question de ces espaces de formation. L'inscription durable de pratiques de coformation, qui se veulent pensées et gérées par les participants, s'appuie sur des reconnaissances institutionnelles, et parfois même

de modes de professionnalisation des acteurs. Elles ne vont pas sans déstabilisations et critiques de leurs possibles « déviations ». La coformation est ainsi mise en œuvre de différentes façons selon les objectifs, les valeurs, le public visé, les modalités de fonctionnement mais aussi les contextes (époques, groupes qui les mettent en œuvre, territoires). Les collectifs qui portent et mettent en œuvre l'initiative changent parfois au fil du temps. Ces transformations peuvent être issues des priorités des politiques, des questions sociales qui sont posées, des nécessités des organisations et acteurs socioéconomiques ou des préoccupations de professionnels face à l'évolution de leur conception et pratique du métier qu'ils exercent.

Cette diversité relève donc d'échelles d'analyses différentes : celle de la personnalité et des motivations des initiateurs et des apprenants, celle de la construction de réseaux relationnels, celle des pratiques et des normes organisationnelles, celle de l'environnement et du territoire dans lequel la coformation se déploie, celle des politiques publiques, celles des imaginaires ou des représentations partagés, etc. A la lecture de ces travaux, aucune de ces échelles ne semble prédéterminer plus qu'une autre la durabilité d'une formation réciproque.

Plus encore, chacun de ces niveaux peut être plus ou moins présent selon des phases ou périodes de l'histoire du système créée. Son développement semble lui-même incertain, évolutif, fait de moment de déploiement, de banalisation, d'institutionnalisation comme de crises, de désinvestissements et de réinventions. Sa durabilité peut être mise à l'épreuve sans aboutir pour autant à son abandon : il persiste sous une autre « forme » jugée par certains comme « déviation », voire instrumentation. Une inscription institutionnalisée semble parfois provoquer des débats et des controverses, des désillusions ou un désinvestissement progressif et une transformation plus ou moins forte du projet initial. Pourtant, les contextes semblent tout autant sources de réinventions ou de redynamisations de pratiques de coformation, lorsque le dispositif institué ne correspond plus aux attentes et aux difficultés du contexte. L'évolution dans le temps de ces pratiques apparaît donc très peu linéaire.

Finalement, l'examen des travaux et des pratiques de coformation ne permet pas, en d'autres termes, de trouver un cadre d'analyse préétabli permettant de prendre en compte la complexité des niveaux d'analyses et des temporalités. Ces travaux offrent cependant de nombreuses pistes intéressantes pour l'identification des facteurs de durabilité. Répondre à la question de ce qui est mené par différents acteurs, à différentes échelles, sur des temps plus ou moins longs, et qui peut aboutir à la pérennisation ou à la mise en péril du dispositif amène alors à reprendre les éléments émergents de ces travaux, afin de les préciser et de les agencer dans un « cadre conceptuel » qui pourra en même temps, au regard de l'examen de données empiriques, portant sur le cas précis des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoir, servir de cadre d'analyse. C'est donc l'objet du chapitre suivant qui présente le cadre théorique.

PÉRENNISATION D'UN DISPOSITIF DE FORMATION**ET LOGIQUES D'ACTION**

Cette partie fait suite à l'exploration des recherches sur les systèmes de coformation. Les travaux mobilisés montrent que plusieurs échelles et processus agissent simultanément dans la pérennisation du dispositif considéré, par exemple les motivations à apprendre, le contexte organisationnel, les enjeux sociaux et politiques contextuelles ou le dépassement de « résistances » des acteurs. Cette question de la durabilité nécessite d'emprunter et de mobiliser de nouveaux concepts, ce à quoi s'emploie le présent chapitre.

Une première partie est consacrée à la présentation du cadre théorique et épistémologique général. Elle permet en premier lieu de poser des points de repères liés à la spécificité de l'objet et aux travaux antérieurs, notamment l'hétérogénéité des échelles considérées. Les pratiques de coformation étudiées, par la place accordée à l'*empowerment*, impliquent une prise en compte essentielle des capacités d'actions des individus. Par conséquent, une approche constructiviste permet de tenir compte de la co-influence des déterminismes sociaux et des stratégies individuelles dans les actions des personnes visant à faire durer un système de formation. Cette intrication pose la question de l'échelle d'observation.

A la suite de ce cadrage général, les approches théoriques issues de la sociologie des organisations et de la sociotechnique des innovations seront discutées. L'évolution dans le temps du dispositif de formation est alors celle d'un agencement humain et matériel dont la dimension collective et négociée ne permet pas, seule, d'expliquer la trajectoire par l'exercice de la rationalité instrumentale d'un acteur social. Dans le temps, cet agencement se stabilise et se reproduit au travers de régulations, de normalisations, d'attributions de rôles, de cristallisations par des objets matériels et des réseaux sociaux. Cet ensemble organisé est pourtant inscrit dans un contexte et un environnement spécifiques. Ses interactions avec son environnement produisent à la fois des cadrages institutionnels mais aussi des réinventions locales. Enfin, ces approches théoriques démontrent en quoi la pérennisation de ces systèmes de formation est traversée de dynamiques irrégulières et incertaines.

Deux concepts principaux sont choisis : celui de dispositif et celui de logique d'action. Le premier est appréhendé par une approche sociotechnique. Le dispositif se présente alors selon trois dimensions caractéristiques, constituées à mesure de logiques d'action menées par les acteurs. Les composantes de celles-ci sont adaptées à la problématique de manière à proposer, à partir des théories sociotechniques de l'innovation et de la sociologie des organisations, plusieurs logiques d'action que les acteurs mettent en œuvre pour pérenniser un dispositif de coformation. Le chapitre se clôt par une synthèse de ces logiques à l'œuvre dans le temps et qui construisent, déconstruisent, transforment le dispositif de formation par « dissipation ».

3-1. Cadrage général : un objet sensible à plusieurs échelles et temporalités empiriques

3-1.1. Informel et irrégularité dans la durée des processus d'émancipation

Les environnements de coformation, en réseau, coopératifs ou par les pairs sont rarement étudiés dans une perspective temporelle, pour en distinguer les facteurs qui ont pu permettre leur perpétuation. Lors du chapitre précédent la ressentions des travaux atteste du manque d'éléments permettant d'identifier, de comprendre ou de caractériser ces phénomènes de pérennisation d'un dispositif de formation mutuelle, qui ne vont pas de soi : quantité d'initiatives semblables connaissent une existence éphémère et disparaissent régulièrement, pour des raisons diverses (conflits de gouvernance, désinvestissement des porteurs de projets, choix politiques, etc.).

3-1.1.1. Formel, informel et formalisation des environnements de formation

Certains de ces environnements de formation se déploient hors des institutions d'éducation et de formation. Il en résulte une instabilité de leurs ressources : tels qu'exposées dans le chapitre précédent, les spécificités de l'informel et du non formel tiennent pour partie à du non institué, du spontané, de l'inconscient, du non programmé, des engagements personnels dans les interactions. Ainsi, ce qui tient habituellement un collectif ensemble et permet une reproduction dans le temps de pratiques partagées ne semble pas présent de façon régulière et stable mais évolutive et aléatoire. Certaines expérimentations et projets non formels ou informels ont pourtant perduré dans le temps, voire pour quelques-uns, se sont formalisés, sans manquer pour autant de subir des transformations, tel qu'il a été évoqué au sujet des mouvements d'éducation populaire.

3-1.1.2. Un objet changeant selon les finalités et les acteurs

Tel que vu dans le chapitre précédent, les finalités des systèmes de coformation des adultes sont variées : acquisition de compétences, amplification de la cohésion sociale et des solidarités, émancipation sociale, amélioration de la citoyenneté, développement personnel, etc. La question de la durabilité se pose plus fortement en ce qui concerne les formations émancipatrices prises en charge par les apprenants eux-mêmes, le pouvoir d'action se veut distribué plus équitablement. La capacité d'action des acteurs et d'émancipation des personnes y est aussi triplement significative.

Tout d'abord, ces individus participent à la construction de leur parcours de formation en proposant et négociant des contenus, des moments, des lieux et des méthodes d'apprentissage, à partir de leurs attentes et besoins. Les jeux des acteurs modifient le système.

En second lieu, les échanges de savoirs et l'environnement éducatif naissent davantage à l'initiative de ses futurs participants, qu'à partir d'injonctions des professionnels et des institutionnels. Cette primauté des usagers trouve un écho dans les travaux sur la diffusion de l'innovation, sur les politiques publiques locales et sur les systèmes de management de la connaissance. Le terme d'innovation sociale (Cloutier, 2003) désigne cette circulation des connaissances moins hiérarchique. Elle va des usagers aux décideurs (Gaglio, 2011), décentralise la responsabilité (Criqui & Ilasca, 2010) dans une proximité territoriale (Goglio-Primard & Crespin-Mazet, 2012).

Troisièmement, cette capacité d'action quotidienne participe également de la reconnaissance de l'action des personnes. Ces usages qui leur permettent d'adapter et de s'approprier l'espace de formation, placent les personnes ou « *l'usager-citoyen au cœur du système* » (Loncle & Rouyer, 2004). Elles sont même directement sollicités pour leur « bon sens », leur « savoirs d'usages » ou leur « expertise citoyenne » (Nez, 2012).

La place accordée à *l'empowerment* et l'action des personnes dans ces environnements d'apprentissages mais aussi leur capacité à le transformer implique une reconnaissance du point de vue théorique et épistémologique de la capacité d'action des acteurs sociaux. La question de la durabilité d'un système de formation pose cette question de la coopération d'acteurs dans la création d'un dispositif et de ce qu'il en advient. Le paradigme constructiviste en sociologie est un support à la compréhension des relations entre des reproductions et des transformations dans leur déroulement temporel (Berthelot, 1990 ; Fuchs, 2005 ; Keucheyan, 2008).

3-1.2. Posture épistémologique

Le choix des concepts centraux n'est pas seulement issue des lectures effectuées au début de la recherche en tant que cadre préétabli. La démarche générale est ouverte au raisonnement inductif et aux allers-retours itératifs entre les éléments empiriques et théoriques, en raison du peu de travaux antérieurs portant sur le problème étudié dans cette thèse. La démarche emprunte à la théorisation ancrée (Paillé, 1994 ; Glaser & Strauss, 1967/2010 ; Strauss & Corbin, 2004) permet, au fur et à mesure de la récolte et de l'analyse des données, de choisir et justifier des choix théoriques. Cette méthodologie de recherche sera présentée en détails dans le chapitre suivant. La revue de la littérature se conclut sur un obstacle à dépasser : les processus de durabilité et mise en échec d'un système de coformation relèvent d'échelles d'observation différentes, ainsi que de phénomènes qui s'imposent à des acteurs concernés (tel que le contexte

sociopolitique) et à leur capacité d'invention (persistance d'innovateurs par exemple) : comment les prendre simultanément en compte ? Ces questions sont similaires à celles qui ont fait émerger un paradigme constructiviste, dont l'explicitation permet de présenter une articulation possible entre celles-ci.

3-1.2.1. Articuler les échelles d'observation et les temporalités en formation

L'angle d'appréhension du problème peut se situer à plusieurs échelles : la motivation individuelle, la constitution de collectifs et de ressources partagées, la mise en œuvre de nouvelles politiques publiques, etc. En formation des adultes sont ainsi différenciés les échelles micro, méso et macroscopiques (Ardouin, 2003 ; Brémaud, Guillaumin, & Collectif, 2010). En ingénierie de formation sont distingués classiquement les approches par l'ingénierie pédagogique (micro-niveau), par l'ingénierie des systèmes de formation (méso-niveau) ou par l'ingénierie des politiques territoriales et sectorielles de la formation (macro-niveau) (Brémaud *et al.*, 2010). Cette différenciation est principalement utilisée à des fins professionnelles d'ingénierie de formation.

Différentes temporalités et échelles d'observations jouent dans le fonctionnement durable d'un dispositif de formation. Si la mise en évidence de ces échelles en ingénierie montrent la complexité des systèmes de formation pour considérer leurs caractéristiques, pour cette enquête elles sont trop focalisées sur l'amélioration des pratiques professionnelles au détriment des temporalités. Lesourd (2006) dans sa note de synthèse sur les temporalités en éducation montre comment elles sont diverses, multiples, parfois conflictuelles et se manifestent diversement selon les échelles d'observation. Les espaces formels comme l'école ou l'entreprise sont particulièrement organisés et planifiés selon des découpages mesurables, laissant peu de place aux imprévus. Pourtant, l'auteur souligne l'existence de temps plus individuels, plus subjectifs, plus sociaux et/ou plus déstructurés dans les épisodes formatifs. L'entremêlement des temps représente alors un sujet essentiel pour le sujet en formation. Cette dimension individuelle, existentielle ou clinique du vécu de ces temps ne sont pas totalement adaptés à un point de vue d'analyse depuis le dispositif. Son fonctionnement et son évolution intègre donc des rythmes, des étapes, des moments dédiés à la formation, organisés, rationalisés et vécus que ce soit au moment de la conception ou du fonctionnement quotidien.

Pourtant, le vécu et l'expérience individuelle des apprenants, concepteurs et formateurs ne sont pas les seuls rythmes opérant sur le fonctionnement et l'évolution d'un dispositif de formation.

« Aujourd'hui, de nombreuses recherches permettent de distinguer une multiplicité de rythmes et de temps co-présents relevant de niveaux d'observation différents. Au niveau sociétal, apparaissent notamment des horizons temporels collectifs qui correspondent à la manière des sociétés de se représenter l'avenir et de s'y projeter (Boutinet, 2004). À

l'échelle des institutions, en particulier celle du travail, les effets de certains rythmes sont aujourd'hui relativement bien connus. Les rites d'interaction sont également pensés comme des rythmes y compris ceux de la famille » (Lesourd, 2006, p. 13).

Différentes échelles d'observations semblent alors importantes à prendre en compte et sont détaillées dans la partie méthodologique.

Pour démontrer que les conditions favorables à l'établissement de la coopération dans les organisations autoformatrices se déroule sur des temps longs, Eneau (2007) schématise son approche par un axe horizontal (celui des potentielles constructions progressives allant des conditions préalables, aux conditions opératoires puis aux effets attendus) et un axe vertical de la dimension humaine (par exemple, la motivation). Il rappelle cette double hétérogénéité des échelles temporelles et d'observation : l'activité est prescrite, prévu, linéarisée (par les organisations ou les politiques) et s'impose de façon descendante aux acteurs mais eux aussi au quotidien viennent transformer les activités. Les différentes échelles d'un système de formation : organisations, dispositifs et acteurs, sont à considérer pour comprendre le fonctionnement d'un système de formation (Eneau, 2008). Albero (2009, 2010, 2011) propose quant à elle une conceptualisation du terme de dispositif permettant d'identifier plusieurs éléments constitutifs d'un environnement de formation, dont la cohérence garantit la durabilité. En plus de ces négociations individuelles et collectives transformatrices, comme le mentionne Albero, tout dispositif s'actualise et se modifie en cours d'action dans le jeu de diverses temporalités co-agissantes sur les configurations locales.

« Ainsi perçu, le dispositif en formation devient le lieu où s'actualise un jeu permanent de tensions entre les grands axes directeurs de l'action : *le passé* à partir duquel il se construit ; les anticipations sur son *avenir* possible qui orientent son développement ; les *finalités* qui lui donnent sens et permettent de sélectionner les objectifs et buts poursuivis ; les *contingences* enfin avec lesquelles il faut composer en permanence. De ce jeu, émerge un autre couple de tensions qui affecte de manière visible et déterminante le fonctionnement : *l'historicité* du dispositif qui prend appui sur l'interprétation que les acteurs font du passé et sa *temporalité* inscrite dans les aléas du quotidien, le déroulement effectif, des projets et la production pratique des résultats (Albero 1998 ; 1999). Quand le dispositif intègre ces divers éléments comme sources de pilotage de l'action, dans des boucles de retour d'information qui permettent de corriger et réguler à mesure son fonctionnement, il [gagne] en capacité d'adaptation et d'évolution » (Albero, 2010b, p. 14).

Les dispositifs de formation ont donc un aspect dynamique et évolutif dans le temps et l'espace (processus et déploiement) (Jacquinot & Choplin, 2002), ce que des modèles constructivistes ou socioconstructivistes permettrait d'appréhender.

3-1.2.2. Vers une double approche constructiviste et sociotechnique

Les approches sociologiques constructivistes sont issues d'une volonté de dépassement de l'opposition entre les déterminations macrosociales et les activités créatives et stratégiques des individus, les régularités contraignantes et l'action créative (Corcuff, 1995 ; Heinich, 2002). Cette articulation peut justement prendre en compte des temporalités dans les structures et actions humaines. Les structures sociales (représentations, comportements, routines, etc.) intériorisées par les individus, présentes sur le long terme, sont renforcées ou remises en cause dans l'action quotidienne. Les acteurs sociaux par leur expérience sociale vont ainsi hériter d'une manière d'agir. Elle n'est cependant pas strictement déterminante : les acteurs, par leur réflexivité transforment les cadres structurels : le terme de « dualité du structurel » de Giddens décrit cette dynamique à la fois contraignante et habilitante du structurel (Giddens, 2005).

Echelles d'observation et temporalités sont donc liées :

« L'une macro-sociale qui permet d'observer les grandes variables et les grandes stabilités culturelles qui structurent le champ de l'action en société, mais avant d'être passé au tamis de l'effet de situation et des contraintes [...] ; l'autre microsociologique à laquelle les valeurs et la culture disparaissent en partie au profit de l'effet de situation et des contraintes de l'action » (Desjeux, 2002).

Cette question des choix d'échelles d'analyse engage donc des questions épistémologiques et théoriques fondamentales (Grossetti, 2006). Pour Sawyer (cité par King, A. 2009, p. 71-72), les processus sociaux peuvent se décomposer en cinq niveaux plus ou moins étendus, plus ou moins stables et réguliers dans le temps, plus ou moins sensibles à certains phénomènes :

- le niveau de la structure sociale avec les textes écrits (procédures, lois, régulations) et les systèmes matériels et infrastructures (architecture, *design* urbain, réseaux de transports et de communication) ;
- les émergents stables des sous-cultures et groupes (slogan, mémoire collective, routines conversationnelles, pratiques sociales partagées) ;
- les émergents éphémères tels que le contexte interactionnel, le contexte, les thématiques, la structure participative, les rôles et statuts assignés ;
- les interactions (pattern de discours, interactions symboliques, négociations, etc.) ;
- le niveau individuel des intentions, de l'agentivité, de la personnalité, des processus cognitifs⁶.

Pour A. King (2009), l'apport principal de Sawyer (2005) est de proposer des niveaux et propriétés dits émergents. Les temporalités sont réintégrées aux échelles d'analyses. Différents éléments expliquent l'évolution d'un dispositif de formation tel qu'il est conçu, tel qu'il fonctionne et tel qu'il est vécu. Le cadre théorique et conceptuel choisi permet d'intégrer à la fois

⁶ Traduction personnelle de A. King (2009, p. 71-72).

les procédures, les lois, les symboliques, la mémoire collective, les interactions et les motivations des acteurs pour comprendre la pérennisation d'un espace de formation commune. Cette intrication de divers niveaux, espaces, processus temporels est présente dans des recherches portant sur l'innovation.

Le processus d'émergence et de durabilité de nouveaux dispositifs de formation qui se constituent à partir d'initiatives pourrait être appréhendé, du point de vue de son historicité, comme un parcours d'innovation sociale dans le temps et sur un territoire. L'innovation sociale se caractérise comme une rupture par rapport à des pratiques et un état antérieur (Chambon, David, & Devevey, 1982), stabilisée dans un espace social (Akrich, Callon, & Latour, 1988 ; Adamczewski, 1996 ; Alter, 2010). Besançon & Chochoy (2013) identifient deux grandes conceptions de l'innovation sociale dans les travaux de recherche dont l'approche institutionnaliste qui met l'accent sur le processus et sur la construction collective. Comme dans les pratiques d'émancipation, ce type d'innovation s'appuie sur la participation active de l'utilisateur et s'inscrit dans un temps long en vue de transformations effectives. Elle se constitue en effet par co-construction et négociation des objectifs en cours d'action, par des acteurs et un contexte variables. Le parcours de l'innovation sociale n'est ainsi pas fait de répétitions et répliques mais d'investissements, de déstabilisations, de réajustements ou de reprises inattendues : en résumé, le processus est profondément discontinu et incertain (Cros, 1997) à l'instar de l'analyse des controverses techniques et scientifiques dans les travaux de Callon et Latour (Keucheyan, 2008). Les approches sociotechniques, désignées comme *performative ontology* par Fenwick & Edwards (2013) offrent de nouvelles possibilités théoriques et méthodologiques dans le champ de la formation des adultes pour comprendre les processus de construction et de changement des environnements contemporains de formation. Le cadre conceptuel précise, dans cette perspective, l'apport des approches sociotechniques de l'innovation..

3-2. Evolutions d'un dispositif de formation dans le temps

D'un point de vue diachronique, à l'issue du cadrage théorique, un dispositif de formation se caractérise comme un ensemble organisé, coproduit et négocié dans un environnement. Le cadre théorique et conceptuel a été élaboré au croisement de courants de la sociologie de l'innovation et de la sociologie des organisations, cohérents avec le paradigme constructiviste. Les courants mobilisés sont essentiellement ceux de la sociologie de la traduction et son approche sociotechnique (Akrich, Callon, & Latour, 2006) et la sociologie des logiques d'action

dans les organisations (Bernoux, Amblard, Herreros & Livian, 2005) adaptée aux particularités de l'objet étudié (Guyot & Vandewattyne, 2008).

Ces deux cadres permettent de dresser une approche de la durabilité d'un système de coformation comme un ensemble organisé coproduit et sujet à des négociations, des conventions et des interactions avec son environnement et dont les temporalités sont irrégulières et tourbillonnaires. Des points d'articulation problématiques entre les approches de l'innovation et de l'organisation sont présentés à partir d'un positionnement différent sur le dualisme action individuelle/déterminisme social que tente d'articuler le paradigme constructiviste.

3-2.1. Une coproduction négociée

3-2.1.1. Productions collectives et négociations

Plusieurs éléments concourent à l'aspect collectif de l'organisation et de l'innovation. L'organisation comme « univers de relation » (Tessier & Tellier, 2010) est un produit de l'activité humaine et concerne des personnes et des groupes. Par leur action dans cette structure formelle, les individus contribuent à sa mise en œuvre mais aussi à des réajustements et réadaptations du modèle formel (Argyris, 2010). L'organisation va donc réunir autour d'un objectif plus ou moins partagé des acteurs dans des relations de coopération ou de conflit (Amblard *et al.*, 2005). Pour leur part, Alter (1998, 2000, 2002) et Gaglio (2011) définissent l'innovation d'abord comme un processus collectif d'appropriation et comme une pratique ordinaire. Par conséquent un dispositif de formation étudié au prisme de ces approches se présente comme un collectif et se transforme à mesure des appropriations.

L'approche sociotechnique va plus loin dans l'affirmation collective de ces objets de recherche : le dispositif technique est un résultat produit à la fois par les innovateurs et les usagers. L'innovation n'est plus considérée comme un produit fini nettement distinct de l'usage par les individus. La figure de l'utilisateur est celle d'un usager actif qui co-construit l'innovation. « Adopter une innovation, c'est l'adapter, en se prêtant à des compromis qui sont toujours de nature socio-technique » (Akrich, Callon & Latour, 1988, p. 24). Latour & Woolgar (2008) montrent ainsi comment l'invention d'un vaccin par Pasteur passe par la mobilisation de ressources de son entourage, constituant un collectif indispensable au développement social de cette innovation. En ceci, un tel processus est différent de l'invention d'un chercheur isolé, créatif, héroïque, voire de celle de l'entrepreneur-innovateur selon Schumpeter (Miles & Huberman, 1984). Dans le domaine de l'art, Becker (2006) montre également comment une œuvre qui paraît produite par la seule créativité d'un individu est, en réalité, le produit d'un réseau d'acteurs en interaction et coopération. Les travaux portant sur l'émergence de l'innovation et sur les figures d'inventeurs et d'innovateurs donnent à ces derniers une image

héroïque et romantique, celle d'un entrepreneur, original voire marginal, dont la réussite de la l'innovation tient des dimensions psychosociologiques, voire strictement psychologiques. Les personnalités de ces innovateurs sont alors décrites et perçues comme sources de la réussite et de la durabilité du projet à force de caractère, d'engagement, de prise de risque, etc.

Souvent à l'écart ou en conflit avec les institutions éducatives et formatives, l'aventure pédagogique romantique devient une bataille solitaire (Querrien, 2014). Les initiatives de formation mutuelle perdurent grâce à cet engagement des héroïques capables de déployer une grande force de conviction et une peu ordinaire capacité de résistance aux difficultés et aux critiques (Cros, 2002 ; Alter, 2010 ; Besançon & Chochoy, 2013). Ces figures héroïcisées sont suffisamment créatives pour proposer une solution opérationnelle pour répondre à un besoin ou résoudre une difficulté socialement partagée.

A la fois technique et social, l'artefact même est modifié à mesure du travail d'intéressement de nouveaux alliés par des représentants ou « porte-paroles ». L'innovation est aussi productrice de nouveaux collectifs, des personnes se rencontrent, interagissent, constituent de nouveaux réseaux sociaux au fur et à mesure de l'évolution de l'innovation. De la même manière dans le champ de l'éducation, Cros (2004) montre qu'un projet d'établissement est susceptible de s'installer durablement si les personnels concernés réussissent à impliquer une diversité d'acteurs (collègues, personnels, parents, élèves). Dans cette perspective, l'analyse d'un dispositif de formation d'emblée collectif prend en compte la pluralité des acteurs qui s'impliquent, interagissent et négocient.

3-2.1.2. Les limites de la rationalité instrumentale

A la suite de Weber puis Taylor, lors de ses développements, la sociologie des organisations s'est d'abord concentrée sur les comportements rationnels. L'organisation étant d'abord définie comme soumise à une quête de rationalité : « en premier lieu, les organisations sont des systèmes d'activité orientées vers des fins » (Chanlat, 1990, p. 44). A ce titre, elle est structurée par des hiérarchies et des fonctions pour réduire l'incertitude des comportements de manière la plus efficiente possible. A partir des années soixante-dix, l'importance du comportement rationnel à l'œuvre dans les organisations va être relativisé par plusieurs courants théoriques (Laville & Sainsaulieu, 1997). Par la suite, l'approche par les logiques d'action met en valeur l'impossibilité d'identifier un seul cheminement le plus rationnel et efficace possible dans le fonctionnement des organisations (Amblard *et al.*, 2005), dans la mesure où la stratégie d'un acteur, ses choix et comportements, vont dépendre notamment de sa perception de la situation, des contraintes contextuelles et de son interprétation des règles, mais aussi de ses ressources, habitus, motivations.

Le terme de logique ne se limite pas à la rationalité déductive visant à élucider une vérité, car les choix des acteurs sociaux ne sont pas toujours rationnels (Amblard *et al.*, 2005). Il en est ainsi également des créateurs d'offres de formation : leur conception va au-delà de celle d'une solution technique à un problème ou besoin. Le « script » d'un dispositif pour Akrich intègre une conception de l'utilisateur, de ses besoins, de sa manière d'agir et de ressentir élaborée explicitement ou implicitement par les concepteurs. La sociologie de la traduction met l'accent sur l'impossibilité pour les concepteurs d'anticiper et de penser de manière totalement rationnelle ce que feront les usagers de l'innovation. Une innovation résiste au temps pour d'autres raisons que ses qualités intrinsèques ou son efficacité. L'importance de la prise en compte des appropriations et de l'utilisateur les engage dans une critique de la théorie de la diffusion linéaire des innovations selon le modèle de Rogers. L'appropriation que les acteurs réalisent constituent davantage les principes de l'innovation que les « modes d'emploi » qui l'accompagnent (Gaglio, 2011). Une pluralité d'acteurs contribuent à l'innovation et l'adaptent de façon plus ou moins attendue par ceux qui ont élaboré le projet. Par exemple, Latour montre comment lors de la création d'un nouveau système de métro, les rames à deux places ont été agrandies par les ingénieurs en raison du sentiment d'insécurité potentiel des futurs passagers alors enfermés seuls avec un inconnu (Latour, 1992). Cros (2004) et Albero (2008) font le même constat concernant les innovations dans l'éducation et la formation. La logique technique est inextricable d'une logique sociale, voire symbolique (Flichy, 2001).

Cette relativisation de la rationalité des actions n'est pas pour autant un aveu d'impuissance à comprendre les processus qui sont en jeu (Huberman, 1973 ; Miles & Huberman, 1984 ; Cros, 2004b). La durée de l'offre de formation et de ses actualisations ne dépendent mécaniquement ni de la seule efficacité, ni de la seule efficacité et la pertinence de l'environnement d'apprentissage adapté aux besoins et dispositions des apprenants (Miles & Huberman, 1984).

La part d'« irrationnel » n'est pas limitée à des éléments symboliques, représentations et comportements : l'ensemble collectif est aussi constitué d'éléments matériels. L'ensemble constitue alors un agencement hétérogène d'acteurs sociaux, de représentations sociales, d'objets matériels, de rôles institutionnels. Il est un « tissu sans couture » qui mêle des catégories habituellement dissociées à l'image de la notion d'innovation chez Hughes (Akrich, 1989). Sa constitution et sa perpétuation se joue dans l'agencement de ces éléments. Par référence à Callon (1992)⁷, ces intermédiaires, soutiens à la coordination, peuvent se matérialiser sous forme de rapports, de livres, d'objets techniques, de compétences, d'information, d'argent, etc. et sont analysés en tant qu'actants. Les acteurs vont alors composer avec un « *environnement sociotechnique* hétéroclite » composé de personnes, de groupes et

⁷ Latour fait pour sa part référence à « une boîte noire » à propos de l'objet technique

d'objets matériels intermédiaires (Gaglio, 2011). Lors du fonctionnement quotidien et à long terme du dispositif de formation un ensemble symbolique, social et matériel est mobilisé comme ressources. Trois chercheurs, Albero, Linard, & Robin, (2009) décrivent par exemple comment l'un des innovateurs va au départ dépasser ses faibles moyens initiaux :

« Des « mètres carrés » supplémentaires lui sont alors attribués : un couloir dépourvu de fenêtres, éclairé de lumières artificielles, séparant deux amphithéâtres, essentiellement emprunté par les enseignants. [...] La petite équipe qui s'est constituée autour d'Alain adhère à cette nouvelle phase avec enthousiasme. [...] Etrangement, le simple usage du terme " espace " a été interprété par certains collègues comme une provocation. [...] Pour ce collègue de rang égal à celui d'Alain, " service ", " centre ", " institut " étaient des mots plus acceptables, occupant une place de choix dans le glossaire de l'université et bénéficiant d'une " appellation contrôlée " reconnue par l'institution. [...] Dans cette ambiance délétère, il est finalement sauvé par la norme de l'organisation lorsqu'il obtient sans aucune difficulté un contrat d'encadrement doctoral » (Albero *et al.*, p. 63-67).

Cet extrait montre l'irréductible complexité et diversité des composantes, logiques et processus qui soutiennent la durabilité de cet espace d'autoformation : ressources financières, espaces matériels, dénominations, symboliques, rapports hiérarchiques, normes organisationnelles, textes règlementaires, émotions, relations conflictuelles ou coopératives. Cet exemple montre également comment le parcours de cette innovation éducative tient aux actions de plusieurs acteurs, à des conventions et définitions de rôles. Les négociations menées par les acteurs impliqués aboutissent donc à des conventions et à une stabilisation durable de certaines composantes du dispositif progressivement construit et approprié.

3-2.2. Un espace de stabilisation et de conventions

Les régularités et permanences du fonctionnement de ces ensembles n'est pas totalement réinventé à chaque interaction, à chaque moment, dans chaque espace. En stabilisant certains fonctionnements par un jeu de conventions, les réseaux d'acteurs peuvent se « consolider » : « Dans les réseaux consolidés, l'action est programmable, les identités et les compétences sont stabilisées et fortement semblables et/ou complémentaires » (Callon *et al.*, 1999, p. 44). En d'autres termes, sa remise en cause n'est pas permanente et assure une continuité d'action dans le temps à mesure de la coopération entre les acteurs. A partir d'une étude des relations stratégiques entre les laboratoires et les entreprises, Callon définit le réseau consolidé comme « un univers éminemment ordonné et stable » (Callon, 2000, p. 201).

« Dans celui-ci « De multiples sites existent, où les mêmes instruments, les mêmes connaissances et les mêmes savoir-faire sont disponibles et exploitables, confèrent à

chaque énoncé ou dispositif technique, et ceci en tout point du réseau, une signification identique ou voisine et une utilité parfaitement identifiable. Les réseaux consolidés se caractérisent par la forte similitude des acteurs mobilisés. [...] Celle-ci se compose de savoirs codifiés mais aussi de savoir-faire et de savoirs tacites que les agents économiques présentent sous cette forme de manière à s'assurer un certain degré d'appropriation » (Callon, 2000, p. 194).

Les acteurs impliqués, dont le volume se stabilise, vont alors partager ces savoirs codifiés et incorporés et mener des programmes et anticipations rationnelles. L'action collective au sein du dispositif fonctionne donc à partir d'un espace produit par les parties prenantes. La coordination des actions est permise comme le rappelle Becker par des conventions, support de normes, de règles et de principes plus ou moins formalisés et partagés qui participent de l'agencement et de la coordination des activités des uns et des autres dans un « monde » spécifique.

3-2.2.1. Régulations et normalisations

L'apparente stabilité du dispositif tient donc au partage de normes, de règles, de valeurs et de symboles entre les acteurs qui produisent des irréversibilités et qui sont l'objet de régulations sociales. Elles servent de support et de cadre à l'action des personnes. Sur un temps long, une innovation qui se pérennise s'institutionnalise progressivement comme le relevaient les travaux mentionnés, par exemple, sur l'évolution des pratiques de formation mutuelle de l'éducation populaire. L'institutionnalisation d'une pratique innovante la rend acceptable et la banalise (Alter, 1993, 2000, 2010). Dans le temps, les actions produisent de l'institué, des irréversibilités qui stabilisent le dispositif élaboré (Akrich, 1992/2006) : des routines, normes et procédures guident les actions et perceptions des acteurs en présence (Bernoux, 2009), les valeurs assurant même pour des auteurs comme Selznick la pérennité de l'organisation. Huberman et Miles relèvent la part plus ou moins marquée d'institutionnalisation des innovations scolaires. Cette institutionnalisation est définie comme une routinisation de l'innovation visible, par exemple dans les procédures⁸. Cette dimension normative de du social et du technique se réalise de surcroît lors de processus de régulation des actions sociales qui y ont cours, par exemple lors de la rédaction du cahier des charges des Ateliers de Pédagogie Personnalisée (Moisan, 2012). Eneau souligne ce même processus lors de la mise en place, dans des formations en réseaux, d'un « dispositif de contrôle (implicite ou explicite, selon les cas), qui assure à la fois le suivi et l'évaluation », de façon à être le plus fréquemment assuré par la

⁸ Les auteurs définissent ainsi cette institutionnalisation : "as the presence of organizational conditions that signal routinization of the innovation ; in short, we looked for structures, procedures, and organizational sentiments that were indicators of the innovation's being « build into » the school and the district" (Miles & Huberman, 1984, p. 207).

communauté au fil de l'action (Eneau, 2007). Cet institué réfère donc à une normalisation et codification des pratiques par des normes, des règles ou des routines à partir des règles antérieures et contraintes extérieures à l'issue de compromis et de négociations comme l'explicite Reynaud (Amblard *et al.*, 2005). Ces éléments sont par exemple présents dans les chartes ou les règlements intérieurs. L'une des dimensions d'un dispositif de formation mise en valeur par Alberio (2010) rend compte des principes qui structurent et formalisent l'architecture du système, les règles et cadres pratiques de l'action tels que les rôles, la planification, les outils ou les modalités d'évaluation. Cet ensemble régule les manières d'agir partagées par les personnes qui, si elles ne les respectent pas, prennent le risque de sanctions implicites ou explicites de la part des autres. Chacun prend donc appui sur un système partagé pour agir. Les réalisations dans les secteurs sociaux se construisent par conséquent selon des temporalités longues (Eneau, 2007), en partie grâce aux règles ont été régulièrement produites, implicitement ou explicitement. Les acteurs ne sont donc pas simplement des réceptacles passifs dans la production et application des règles. C'est en ce sens que la sociologie de l'innovation met fréquemment en exergue le jeu permanent entre la pratique innovante promue par un acteur et les règles du cadre institutionnel dans lequel il agit. L'intérêt de la notion de régulation sociale réside pour de Terssac (2012) dans sa capacité à expliquer les réactions des individus aux contraintes et leurs réinterprétations du sens qu'ils attribuent aux situations. Reynaud (1997) s'attache particulièrement à l'analyse de la régulation sociale et précisant ainsi sa définition :

« la règle est un principe organisateur. Elle peut prendre la forme d'une injonction ou d'une interdiction visant à déterminer strictement un comportement. Mais elle est plus souvent un guide d'action, un étalon qui permet de porter un jugement, un modèle qui oriente l'action. Elle introduit dans l'univers symbolique des significations, des partitions, des liaisons » (Reynaud, 1997, p. IV).

Cette formalisation passe également par l'attribution de rôles : les organisations peuvent être ainsi caractérisées dans les analyses stratégiques pour partie par une division des tâches, une distribution des rôles et un système d'autorité (Bernoux, 2009). Le dispositif à la fois social et technique constitue un espace de position, à la manière dont une organisation divise les tâches, attribue des rôles et des statuts pour faire fonctionner l'organisation. Les sociologues mobilisant la sociologie de la traduction attribuent aux porte-paroles un rôle singulier. Il s'agit d'individus reconnus comme légitimes pour enrôler d'autres acteurs et à traduire l'innovation c'est-à-dire recomposer et reformuler l'énoncé qui permet de mettre en valeur les enjeux et les relations entre des acteurs hétérogènes.

En conséquence, cette production normative tient à la fois aux habitudes et routines des comportements quotidiens, aux dénominations et significations partagées, à une normalisation

des procédures, à des rôles attribués, à des règles implicites ou explicites de comportement etc. Dans le travail en réseau, ce répertoire partagé et ces normalisations se clarifient au fil du temps (Eneau, 2007). Elles se constituent à mesure de l'évolution d'un dispositif de formation, orientent alors l'action des acteurs qui eux-mêmes les mobilisent pour réguler les activités ou les adaptent. Cette dimension normative se manifeste par la présence de routines, rôles, positions, procédures, planifications, normes, règles formelles et informelles, textes et chartes, significations et définitions spécifiques, formation sur les pratiques à effectuer, etc. Ces éléments recourent la dimension formalisée de l'organisation et contribuent à la stabilité du dispositif par le biais des processus de routinisation et de régulation sociale (Hatch *et al.*, 1999).

« La formalisation désigne le degré avec lequel les règles explicites, les régulations, les politiques et les procédures gouvernent les activités de l'organisation. Les indicateurs de formalisation dans une organisation comprennent : règlements écrits, manuels, descriptions de fonction, modes d'emploi, organigrammes, systèmes de management comme le management par objectif (MBO) et systèmes techniques comme les techniques de révision et d'évaluation des programmes. Les règles formelles, procédures, descriptions de postes et classifications de fonctions spécifient comment les décisions devraient être prises et comment le travail devrait être réalisé » (Hatch *et al.*, 2009, p. 144).

3-2.2.2. Valeurs et buts communs : stratégies instrumentales et expressives

Les normes sont étroitement liées aux valeurs en tant que « principes sociaux, des objectifs et des modèles dans une culture pour avoir une qualité intrinsèque. Elles définissent ce dont les membres d'une organisation se soucient » (Hatch, 1999, p. 219).

A la suite de Flichy (2001), Desjeux (2002) met en avant l'imaginaire social et les représentations à l'œuvre dans les processus d'innovation. L'innovation en particulier en éducation est investie de valeurs (Cros, 2002) et le dispositif, agencé pour un objectif déterminé, est orienté par des systèmes de valeurs (Albero, 2010b).

« Le *dispositif idéal* est constitué par l'ensemble des idées, principes, modèles et valeurs qui structurent progressivement les actes et les discours au cours du développement et de la réalisation du projet. La dimension idéale du dispositif est sa boussole et son fil directeur, son dessein explicitement énoncé ou non. Il oriente l'action des concepteurs et responsables, sans toujours être partagé par l'ensemble des acteurs » (Albero, 2010b, p. 50).

En prenant appui sur les travaux de Putnam et de Godelier, Albero montre en quoi cette dimension est constituée d'idéaux mais aussi des modèles conceptuels (Albero, 2011) : les valeurs ne sont pas totalement découplées de l'action mais participent de la construction de modèles d'actions. De surcroît, ces valeurs ne désignent pas seulement des présupposés subjectifs et irrationnels mais comprennent également des schèmes et représentations

cognitives. Pour Putnam et pour Sen, les « faits objectifs » et « valeurs subjectives » ne s'excluent pas et ne s'opposent pas l'une à l'autre (Daoust, 2015). La référence à un modèle théorique n'est pas exempte de valeurs ou d'idéaux. Daoust reprend l'exemple même du concept de « neutralité axiologique » en sciences de Weber. Il pose l'hypothèse du lien entre ce concept et son idéal éducationnel. Weber adhère à l'importance du doute vis-à-vis des savoirs enseignés par opposition au dogme et à l'opinion. L'enseignant n'a pas alors pour but de convertir les étudiants pour qu'ils adoptent une thèse normative mais de les encourager à penser par eux-mêmes.

« Dans cette perspective, la neutralité éthique constitue surtout une forme de « déontologie du savant ». [...] Un professeur qui respecte la neutralité éthique ne fait que se « refuser tout privilège » face à ses étudiants. Weber condamne les professeurs qui nient l'autonomie de leurs étudiants, que ce soit par des démonstrations passionnées, ou pire, par une confusion entretenue entre des jugements personnels et objectifs [...] Dans ces conditions, la classe devient simplement un autre lieu politique où les individus en contrôle entretiennent des rapports d'influence » (Daoust, 2015, p. 21).

Même si Weber évoque ici des situations de cours magistraux et non de pratiques scientifiques, ce sociologue montre que les concepts et modèles théoriques peuvent être plus porteurs de certaines valeurs que d'autres. Certaines théories vont ainsi privilégier l'autonomie. Putnam et Sen renforcent par leurs travaux cet argument de la non perméabilité entre le discours scientifique et le discours éthique. Le champ de la formation des adultes est composé lui-même de pratiques et de dispositifs porteurs de projets de sociétés et de valeurs différentes (Linard, 2003, 2004 ; Eneau, 2007 ; Albero & Poteaux, 2010 ; Heutte, 2011 ; Laot & De Lescure, 2011 ; Palazzeschi, 2011).

Les travaux d'Albero sur les porteurs de nouveaux projets pédagogiques à l'université mettent en évidence l'importance de ces systèmes de valeurs à des moments où ces innovateurs « ne cessent de s'affirmer comme des femmes et des hommes "de terrain", héritiers de principes et de valeurs issus de leurs familles ou de leur formation. [...] Leur engagement dans l'action est décrit comme volontaire et responsable, orienté par le goût de faire bien et de bien faire, par un souci de service des autres, pudiquement défini en termes de "service public"» (Albero *et al.*, 2009, p. 75–76). Les porteurs d'une innovation sociale de la même manière se démarquent du contexte et de l'existant, tels que la promotion de valeurs démocratiques (Chambon, David, & Devevey, 1982). La définition même de l'innovation sociale s'appuie d'ailleurs sur cet élément clef de la volonté de transformation vers la réalisation d'un idéal, nommée également aspiration sociale par les chercheurs du CRISES (Fontan, 1998 ; Cloutier, 2003 ; Besançon & Chochoy, 2013) ou projection vers l'avenir lorsqu'ils rendent compte des temporalités qui amènent les acteurs à reproduire les structures sociales (Hatch *et al.*, 2009). De la même manière Weick

étudiant les organisations désigne par le terme de réification, la façon dont des acteurs « mettent en acte (énaquent) un environnement, une culture, une stratégie ou une organisation, ils donnent à leur action une signification, un sens » (Hatch *et al.*, 2009, p. 73). En formation, toute innovation, qui se structure en dispositif se trouve ainsi portée par des valeurs et des significations qui orientent l'action, ce qui n'est pas étranger aux travaux portant sur les organisations que ce soit dans les travaux de Weber, de Sainsaulieu ou la sociologie institutionnelle des organisations (DiMaggio & Powell, 1983 ; Sainsaulieu, 1988 ; Perrow, 2010 ; Huault, 2012).

D'une autre manière, les aspirations sociales et les organisations sont également investies de figures et récits mythiques : « les mythes [...] fondent les catégories avec lesquelles les communautés humaines pensent et vivent le monde. L'entreprise est peuplée de mythes, avec ses héros, des figures de démon, ses boucs émissaires, des pères et ses fils » (Amblard, 2005, p. 213). Les travaux d'Enriquez s'orientent sur l'imaginaire social à l'œuvre dans les organisations dans une perspective anthropologique, sociale et psychanalytique des déterminations par appareils individuel ou collectif inconscients. Sans adopter cette grille psychanalytique de l'analyse des organisations, Laville et Sainsaulieu (1997) mettent en relief l'importance de la part symbolique dans l'histoire des associations facteur, dans certaines conditions, de force créative et cohésive du projet.

A fortiori, les premiers temps de l'innovation sont parfois l'objet d'élaboration d'un récit, plus ou moins héroïque. L'action fait l'objet d'une narration support du témoignage d'une expérience et d'une mémoire collective. « Jones constate que la narration est souvent abrégée lorsque les participants partagent une histoire commune au travail. [...] A partir de cette étude, Boje définit l'organisation en récit comme "un système de narration collective dans lequel raconter des histoires constitue un élément clé de la création de sens chez les membres de l'organisation, et un moyen de substituer la mémoire institutionnelle aux mémoires individuelles" » (Hatch *et al.*, 2009, p. 250). Ces récits peuvent être ceux des fondateurs ou d'autres à propos de l'entreprise commune, de situations ou d'évènements. Il en est de même des récits de pionniers en pédagogie universitaire analysés par Albero, Linard & Robin (2009). Le devenir de ces nouvelles pratiques semble d'autant plus incertain et personnel. « La voie efficiente, souvent lente et sinueuse, frayée en marge par des initiatives individuelles locales » (Albero *et al.*, 2009, p. 11). Ce récit rapporte alors l'idéal d'amélioration de l'existant qui accompagne ces pratiques, faites d'improvisations et de jeux avec les règles, pratiques et structures existantes (Hatch *et al.*, 2009 ; Alter, 2010). Le succès de l'innovation va dépendre de la compétence narrative du ou des fondateurs à tisser une intrigue avec des personnages et à créer une histoire cohérente et convaincante partagée, puis mise en œuvre par d'autres. Cette intrigue inclut l'histoire de vie, des rêves et visions du fondateur et constitue un sens partagé et

un système de narration collective (Hatch *et al.*, 2009). La forme narrative donne aux sujets un statut de héros emportés de manière plus ou moins volontaire dans une épopée.

Les valeurs, les symboliques, les aspirations sociales et ainsi que les buts et les visées des acteurs participent en ce sens pleinement à la forme prise par le dispositif au cours de son évolution, en en stabilisant certains aspects.

3-2.2.3. Opérations de légitimation

Comme il a été évoqué, le système sociotechnique fait l'objet de justifications et argumentations pour dépasser les controverses. L'approche des ensembles organisés par les logiques d'action met également en avant la nécessité d'analyser les justifications qui sont en jeu, y compris les grandeurs mobilisées par les acteurs. Par leurs justifications les acteurs hiérarchisent les arguments et valeurs et traduisent leurs actions afin de diversifier les profils des participants. Se joue ici la réputation, la reconnaissance et la légitimité du dispositif en question. L'œuvre artistique est soumise aux mêmes enjeux de légitimation lors des évaluations et sanctions dont elle fait l'objet selon Becker (Benghozi, 2011). Il en est de même concernant l'innovation : la réputation et la légitimité permettant d'appuyer sa durabilité.

Cette reconnaissance par les pouvoirs publics s'est avérée essentielle pour l'institutionnalisation des Ateliers de Pédagogie Personnalisée. Comme l'explique Moisan (2012) leur durabilité a été soutenue par des mesures de reconnaissance de qualité (Label, Cahier des charges, commission d'experts) et de reconstruction de liens de confiance avec des partenaires. Les innovateurs œuvrent pour défendre et convaincre du bien-fondé de leur projet pour se construire des alliances solides (Miles & Huberman, 1984, p. 105). Albero met en évidence le même phénomène à propos des actions des innovateurs à l'université : ils rencontrent les autorités et supérieurs hiérarchiques pour convaincre de leurs projets, la reconnaissance est essentielle et ambivalente.

« Les quatre interviewés accordent une extrême importance au soutien de la "hiérarchie" à l'intégration du projet dans le fonctionnement ordinaire de l'établissement. Ce soutien peut prendre des formes diverses : inscription des projets dans les contrats quadriennaux, attribution de personnels » (Albero *et al.*, 2009, p. 97-98).

Pour résumer, la durabilité d'un dispositif tient ainsi à la capacité des acteurs à faire reconnaître, traduire et légitimer, que ce soit, par exemple, par la mobilisation de partenaires institutionnels ou l'établissement d'une charte.

3-2.2.4. Cristallisations et irréversibilités

L'aspect matériel et structurel d'un ensemble organisé participe à sa stabilisation.

« Une organisation est constituée d'une entité physique caractérisée par une étendue géographique ainsi qu'un agencement des espaces de travail, des équipements et du personnel. Ces éléments physiques de la structure organisationnelle et leurs relations ont des implications importantes pour le comportement des personnes qui sont associées à l'organisation » (Hatch *et al.*, 2009, p. 307).

La sociologie de l'acteur-réseau met tout autant en évidence l'importance des objets pour les configurations. Comme le rappelle Callon, l'inscription et la construction progressive de réseaux sociaux produit des irréversibilités tout comme l'implication de certains objets matériels. L'innovation va elle-même composer des collectifs à mesure de l'action des personnes impliquées. Le parcours d'un énoncé scientifique dans des collectifs constitue une illustration de cette coévolution des réseaux sociaux et de l'impossibilité de déterminer au départ d'une innovation les personnes ou groupes qui interviennent :

« Au début, mythiques, les énoncés n'ont pas de contenu, mais ils circulent. Cette circulation définit, trace, exprime, marque, signale la forme du collectif. [...] A son tour le collectif se trouve déplacé, diverti, modifié, traduit, trahi, par tout ce qui alourdit, charge, leste les énoncés » (Latour, 2006, p. 33).

3-2.3. Des processus de transformations constantes

3-2.3.1. Actions des acteurs

La sociologie des logiques d'action dans les organisations insiste sur l'action des acteurs, en particulier lorsque l'objet met en avant les capacités d'action des personnes. L'ensemble des processus déclinés dans les sections précédentes apporte un éclairage sur la manière dont les acteurs vont arranger ou mettre en œuvre au sein de l'ensemble organisé. De même, la sociologie de la traduction montre comment les réseaux sociotechnique se constituent et se transforment à partir d'activités des acteurs qui négocient, s'allient, traduisent l'innovation.

Le terme d'action met ici l'accent sur la dimension individuelle des actes (Simonian, 2014). Les choix des acteurs sont rendus compréhensibles à partir de la situation d'action (Amblard *et al.*, 2005), l'acteur individuel donne un sens (une orientation et signification) à son action en fonction d'autrui (autrui présents, supposés / attentes et anciens / cristallisé / traditionnel). L'action pour Barbier est « l'organisation singulière d'activités⁹ ordonnées autour

⁹ Barbier définit les activités dans ce même ouvrage (2011, p. 26) comme « Composantes de l'activité humaine susceptibles d'être distinguées à partir du repérage de régularités ou d'invariants dans leur processus de production et dans leur produit, et caractérisable en termes de procès ». Elles ont une « autonomie relative de fonctionnement », « sont identifiables par leur produit spécifique », « entretiennent entre elles des relations d'associations mutuelles au sein de l'activité d'un même sujet » (« on est rarement en présence d'un seul type d'activité »), « les activités s'investissent mutuellement » (« les associations d'activité sont émergentes, ou elles sont gérées par les sujets dans le cadre d'actions à dominante intentionnelle »), « les activités surviennent sur des processus de transformation déjà en cours ».

d'une intention de transformation du monde – physique, mental ou social -, présentant une unité de sens et/ou dotée d'une unité de signification pour/par les sujets qui y sont engagés et leurs partenaires » (J.-M. Barbier, 2011, p. 24). L'accent est mis sur l'agentivité, l'acteur social se présente d'abord comme agent de ses propres actions. Les actions portent une intension dominante non exclusivement cognitive. Elles sont singulières : « elles consistent dans des associations d'habitudes d'activité inédites pour les sujets individuels/collectifs impliqués » (Barbier, J.-M., 2011, p. 24). L'action met l'accent sur la singularité des comportements individuels ou collectifs, en situation leur reproduction à l'identique est relative. L'action est portée et initiée par l'intention d'acteurs. Ces actions « sont ordonnées autour d'intentions dominantes de transformation du monde physique, social et/ou mental, et présentent en même temps de multiples autres effets de transformation » (J.-M. Barbier, 2011, p. 24). Ces actions se présentent sous forme d'unité et de cohérence. Elles sont « dotées d'une unité aux yeux des sujets qui y sont engagés, tant par rapport à eux-mêmes que dans leur relation avec leur environnement » (J.-M. Barbier, 2011, p. 24). Les acteurs leur donnent un contour que ce soit sous forme de représentation ou mise en discours, dépassant la rationalité instrumentale.

3-2.3.2. Incertitudes et imprévisibilités de l'action

Au sein des organisations, Crozier et Friedberg (1977/2010) montrent que les stratégies des acteurs dépendent de leur capacités à tirer parti des zones d'incertitudes. Partant du point de vue de l'acteur en action, l'exercice de la rationalité reste cependant limité. Les ressources et possibilités d'actions ne sont pas illimitées mais négociées au cours des jeux d'interactions entre les acteurs en présence. Les conditions structurelles influencent les actions mais ne suffisent pas à comprendre la part d'imprévisibilité des actions concrètes en situation. Même les règles qui ont pour but de réduire l'incertitude les accroissent alors qu'elles sont sujettes à des négociations (Crozier & Friedberg, 1977/2010).

Comme il a été souligné précédemment, la réussite d'une innovation et d'un projet ne peut être totalement prévisible. Est-elle pour autant totalement aléatoire ? Comme le rappelle Desjeux,

« nous nous sommes chaque fois heurtés à un constat paradoxal : quand nous travaillons sur un changement, sur la production et la réception d'une innovation, ou sur l'introduction d'un objet ou d'un service, d'un côté le résultat final est relativement imprévisible, mais de l'autre nous constatons *a posteriori* qu'il ne s'est pas fait de façon socialement aléatoire. C'est pourquoi notre méthode de recherche intègre, en fonction des problèmes posés, soit la recherche des structures stables qui organisent implicitement la réception de ces

"objets", soit, et/ou, les processus dynamiques qui participent à la construction relativement imprévisible de leur diffusion » (Desjeux, 2002, p. 42).

Cette compréhension se situe dans les actions mises en œuvre par ceux qui s'en emparent : ils forment et transforment ainsi un réseau sociotechnique. Ce ne sont plus les actions rationnelles menées par les fondateurs et promoteurs qui expliquent la permanence d'un dispositif dans le temps mais la rencontre avec un contexte, des groupes sociaux et des intérêts qui va participer d'une reconfiguration imprévisibles de ce dispositif. Son aspect collectif participe de l'impossibilité de la comprendre strictement par les actions individuelles et les intentions : leur parcours et devenir échappe à l'intention et à la volonté des acteurs qui initient et mènent l'action (Latour, 2006).

« L'intelligibilité de la durabilité des dispositifs dans le temps doit être comprise comme des « entités sociotechniques complexes : évolutives, polymorphes, en partie imprévisibles, résultats fluctuants de l'interaction entre leurs trois dimensions constitutives. [...] Il n'a pas la même apparence selon que l'on s'intéresse au projet idéal qui l'oriente, à l'architecture et à l'ingénierie fonctionnelle qui le charpentent ou à l'activité pratique qui le réalise » (Albero, 2010b, paragraphe 16).

Le récit et l'analyse de la mise en place de l'Espace Alpha à Bordeaux permet de montrer cette incertitude quotidienne, les controverses, difficultés ou réussites inattendues lorsque ces projets sont mis en œuvre

« Alain avait aussi besoin du soutien des enseignants pour que ce projet puisse s'intégrer dans les cursus de formation qui préexistaient et s'inscrire dans la durée. [...] Là encore rien n'était acquis au départ. Un bon nombre de collègues étaient même inquiets, craignant que ce projet n'entraîne la suppression d'emplois d'enseignants. [...]. La confrontation suscite même parfois un déchaînement insoupçonné de violence » (Albero *et al.*, 2009, p. 65).

Ces trois auteurs met en lumière les réactions et enjeux pour partie imprévisibles et changeants qui peuvent remettre en cause l'existence de l'environnement innovant mis en place.

Les entre-définitions, les négociations, les ambivalences et les controverses récurrentes mises en lumière par les approches sociotechniques actent de l'impossibilité d'un parcours linéaire et diffusionniste de la mise en place d'un système de formation. « Adopter une innovation, c'est l'adapter, en se prêtant à des compromis qui sont toujours de nature socio-technique » (Akrich, Callon & Latour, 1988, p. 24), issues pour partie des intérêts contradictoires des parties prenantes (Gaglio, 2011). Si le concepteur prévoit des usages, une utilisation et des arguments rationnels pour son développement, les processus restent instables et imprévisibles des jeux et des réseaux d'acteurs. Le dispositif n'émerge pas à un moment précis sous une forme spécifique puis se diffuse et reproduit sous cette même forme à d'autres moments et dans d'autres espaces.

De même, située dans le temps, reproduite mais aussi transformée en cours d'action, l'organisation ne se présente plus comme une structure sociale objective :

« les réalités organisationnelles émergent au travers du travail et des interactions que les individus ont avec les autres et avec les ressources matérielles qui les entourent [...] En ce sens, Weick soutient qu'il n'y a pas d'organisation, il n'y a que des processus qui consistent à organiser [...] Il estime que ce sont les pratiques quotidiennes des membres de l'organisation qui construisent les véritables modèles d'organisation qui guident les actions » (Hatch *et al.*, 2009, p. 169).

En ce qui concerne les dispositifs initiés par les apprenants, animés et gérés au quotidien par eux, ces dynamiques et processus organisationnels ont toute leur place comme pratique quotidienne. Ils remettent par conséquent en cause la possibilité d'établir des éléments généralisables à toute organisation mais il devient possible d'observer comment l'organisation émerge, se construit et se modifie au fil des interactions.

Entre configurations, interactions et négociations, l'imprévisibilité est la règle du parcours d'un tel dispositif de formation. En particulier lorsqu'un rôle important d'appropriation, d'implication et de transformation des dispositifs est laissé aux personnes qui y agissent au quotidien. Les dispositifs prennent toujours des itinéraires non prévus par les concepteurs. Méthodologiquement il devient quasiment impossible de prévoir le parcours et la durabilité d'un dispositif par avance : seuls la reconstitution des traits et des configurations qui ont pu favoriser ou défavoriser sa pérennité dans un contexte permettent de caractériser des facteurs de durabilité. Ces transformations et irrégularités transparaissent à travers les relations entre les acteurs et l'environnement.

3-2.3.3. Institutionnalisation et isomorphisme

L'ensemble organisé fonctionne en relation avec un environnement. Comme le rappellent certaines approches de la sociologie des organisations telle que celle de Sainsaulieu, l'organisation ne fonctionne pas isolément mais elle est liée à des cultures et identités collectives, liés à des contextes mésoscopiques ou macroscopique, qui orientent l'action (Bernoux, 2009). Plus encore, pour certains, cette relation à l'environnement institutionnel d'une organisation est producteur de déviation des objectifs initiaux et de détérioration. Nombreux sont les travaux qui dépeignent la réussite et pérennisation d'une innovation par son institutionnalisation progressive (Gaglio, 2011), ainsi la perte de son caractère innovant et des compromis et déviations par rapport au projet d'origine en fonction du contexte institutionnel dans lequel émerge et se déploie l'innovation. Et, simultanément, tout dispositif fait l'objet de modifications : l'innovation est dans un rapport antagoniste avec l'institution, tout en s'y fondant

lorsqu'elle réussit. L'histoire des initiatives d'éducation populaire est semblablement décrite : la durabilité est associée à une institutionnalisation dans les centres socio-culturels qui permet de développer des activités, des moyens, de se professionnaliser et de se diffuser. Cette institutionnalisation s'accompagne cependant des tensions par rapport aux objectifs et valeurs portés historiquement (Poujol, 2000).

Les travaux des institutionnalistes et néoinstitutionnalistes analysent spécifiquement cette relation d'influence de l'environnement immédiat sur la structure des organisations. Les premiers travaux de Burns, Stalker, Woolward, Lawrence et Lorsch indiquent comment l'environnement influence les organisations, repris par leur suite en relativisant le processus "d'optimisation" entre une organisation et son environnement, entre autre pour son manque d'épaisseur historique (Laville & Sainsaulieu, 1997). Les travaux dans ce prolongement porteront leur attention sur les cadres institutionnels et leurs conventions qui aboutissent à une normalisation des fonctionnements par ajustement obligatoire des organisations aux institutions appartenant au même contexte environnemental. Selznick est singulièrement critique vis-à-vis de ce processus d'institutionnalisation de l'organisation qui, selon lui, produit une altération des fins pour lesquelles elle avait été créée (Hatch *et al.*, 2009). Selon ces courants, l'environnement de l'organisation et ses relations avec des entreprises et institutions favorise le phénomène d'imitation entre leurs structures.

« Il y a donc isomorphisme entre les structures de ces organisations, c'est-à-dire une propension à avoir les mêmes modèles de structure, d'action, de rendement. L'isomorphisme se produit dans les organisations appartenant à un même champ. [...]. Dans un champ, les organisations ont tendance à se ressembler, car elles cherchent des modèles de comportement qui leur donnent une certaine légitimité aux yeux de l'Etat, des associations professionnelles ou d'autres organisations auxquelles elles sont liées [...] même en l'absence de performances économiques. Le nouvel institutionnalisme fait donc reposer le comportement des décideurs tout autant sur la recherche de légitimité que sur celle de l'intérêt matériel » (Bernoux, 2009, p. 255 – 256).

Ainsi, la transformation d'un dispositif de formation tient à ses relations avec son environnement : les institutions qui y sont présentes influencent leurs formes et structurations mais également les objectifs que se donnent les personnes impliquées.

3-2.3.4. Ancrage dans un territoire et réinventions

Les éléments de l'environnement dans lequel agissent les acteurs du dispositif de formation ne sont pas seulement contraignants mais également point d'appui à des reconfigurations, réinventions et appropriations du réseau sociotechnique. L'article de Callon sur la pêche de la coquille Saint Jacques, loin de l'objet de cette recherche, est cependant un exemple classique de l'évolution d'un réseau sociotechnique. Lors de la mise en valeur des

controverses autour des connaissances scientifiques sur la coquille Saint-Jacques il rappelle ainsi l'intervention d'acteurs plus locaux et la constitution d'une communauté scientifique. La reconfiguration locale se fait pour partie lors d'enrôlements d'acteurs :

« Dans le cas des coquilles Saint-Jacques, comme dans le cas des marins-pêcheurs et des collègues scientifiques, l'intéressement est fondé sur une certaine interprétation de ce que sont et veulent les acteurs à enrôler et auxquels s'associer. Les dispositifs de l'intéressement, qui créent un rapport de forces favorables, sont, dans le premier cas, une filière immergée en baie de Saint Brieuc et, dans les deux autres cas, des textes ou des conversations qui amènent les acteurs concernés (collègues, marins-pêcheurs) à suivre les trois chercheurs » (Callon, 1986, p. 189).

L'intégration et la transformation du dispositif sociotechnique tiennent à la participation et à l'action des acteurs locaux qui s'en emparent. Les pratiques de ces usagers n'ont pas toujours été prévues par les concepteurs, engendrant alors parfois de détournements ou des contournements d'usages (Akrich, 1989). Il en résulte des formes différentes prises par le système au niveau local et territorial suivant les réseaux et acteurs en présence (tel que le soutien d'une équipe politique ou de collègues d'un même service).

3-2.3.5. Résistances, conflits et controverses

Les recherches sur l'innovation et l'organisation relèvent des tensions, conflits et controverses qui se produisent dans les lieux où elles s'implantent. Le parcours du dispositif dans le temps ne se fait pas sans heurts. Des conflits plus ou moins importants participent de leur pérennisation.

Laville et Sainsaulieu présentent également comment, à la suite de contraintes de l'environnement, malgré un consensus apparent autour de symboliques peuvent naître des contradictions et tensions qui provoquent le délitement du collectif et désengagement.

« Les associations ont une difficulté particulière à s'adapter aux perturbations induites par les modifications extérieures parce que ces dernières apportent un démenti au caractère unifiant de l'imaginaire collectif. [...] Cette trajectoire met bien en évidence quel peut être un cercle vicieux associatif qui consiste à convertir le projet en "mythe". [...] La crise [...] débouche sur un réaménagement incluant des départs, un renouvellement ou une disparition de l'association ; sur le plan individuel, elle signifie des effondrements, des désengagements partiels mais aussi des possibilités de progression. Dans ces moments où surgit la crise longtemps différée éclate la violence des rapports interpersonnels qui peut aussi être la contrepartie de l'engagement collectif et individuel » (Laville & Sainsaulieu, 1997, p. 135-136).

Ces mêmes moments de conflits sont mis en lumière par les travaux d'Albero sur les dispositifs de formation. « Chacune des conceptions produit des habitudes et des identités professionnelles si puissantes que leur confrontation ne peut aller sans tensions ni conflits » (Albero, 2010a, p. 77). Les postulats de l'analyse stratégique synthétisés par Bernoux (2009) présentent les tensions potentielles dans les interactions au sein des organisations.

« Chacun a ses objectifs, ses buts propres. Ceux-ci ne sont pas forcément opposés ou déviés par rapport à ceux des organisateurs, mêmes s'ils peuvent l'être. Simplement ils sont propres à chacun des acteurs. [...] et l'organisation vit avec cette multiplicité plus ou moins antagoniste ». « Les groupes sociaux impliqués et leurs intérêts sont aussi nombreux et variés que possible. Se côtoient, s'opposent, s'excluent, puis ressurgissent tout à tour, des scientifiques fondamentalistes ou appliqués, des technologues, des fonctionnaires, des agences de l'Etat, des industriels, des usagers, des entreprises publiques. Chacun défend des intérêts spécifiques, sujets à négociations, qui l'amènent à privilégier tel problème technique, tel usage, tel programme de développement. Enfin les forces qui s'opposent tout au long de la controverse s'équilibrent en permanente ; même si à certains moments un acteur particulier parvient à faire taire les autres, à s'ériger en porte-parole du plus grand nombre, il est bien vite contesté et débordé de tous les côtés » (Akrich *et al.*, 2006, p. 139).

La diversité des acteurs en présence, de leurs intérêts, de leurs stratégies, valeurs, motivations, de l'entrée et sortie d'acteurs sociaux du réseau, participe donc de l'établissement de nouveaux compromis mais aussi de moments de tensions permanentes plus ou moins intenses. Greiner met en évidence cinq phases successives de développement d'une entreprise (Greiner, 1972). Chaque stade dominé par un intérêt différent, se termine par une crise qui met en péril la survie de l'organisation et qui nécessite, pour la surmonter, d'adopter un changement. Par exemple la première phase de leadership du fondateur aboutit à une crise de leadership et une organisation plus collective qui reconnaît l'importance de l'action de professionnels. Si son approche reste linéaire et critique vis-à-vis des « résistances au changement » des salariés, elle met en exergue l'alternance permanente dans toute organisation entre les moments de développement et consensus, et les moments de crises et de conflits.

Les différentes logiques à l'œuvre peuvent être ainsi selon elle en synergie ou en tension au point de remettre en cause l'existence du dispositif de formation. En ce sens, les controverses sont un élément-clef de compréhension des dynamiques des systèmes sociotechniques. Ils se consolident et configurent par dépassement de controverses.

3-2.4. Innovation et organisation : convergences et divergences

De prime abord les approches de l'innovation et de l'organisation peuvent s'opposer sur trois points principaux en ce qui concerne la durabilité d'un collectif. Les approches choisies ont en commun cette tentative de dépassement de ces trois aspects. Le cadre théorique entre

logique d'action et approche sociotechnique des dispositifs de formation contourne ces points de tension théoriques.

- ***L'organisation comme « donné » et l'innovation comme « construction »***

Appréhender la question par celle de l'organisation met l'accent sur un ordre social (Tessier & Tellier, 2010). Le contexte de l'organisation est donné d'avance : visible, celle-ci est structurée par des rôles et des fonctions. Les acteurs participants et ses frontières sont donc plus clairement identifiables. A l'inverse, l'innovation peut émerger hors d'une institution et se produit par réagencements et transformations. Les participants sont identifiés à mesure de l'avancement de son observation. Tous ne sont pas présents au départ ou à l'arrivée. Or, l'organisation se révèle également comme un construit dynamique approprié, investi et transformé par les personnes. De même, l'innovation qui réussit est celle qui, consolidée et appropriée, dure dans le temps et touche un plus grand nombre d'acteurs.

- ***Routines et pratiques habituelles : rupture ou renforcement***

L'appropriation des innovations centre alors les processus sur des jeux au prescrit et aux règles, pratiques et routines existantes. Controverses, arrangements, bricolages sont particulièrement importants. L'organisation tend, elle, à être appréhendée par ses routines, ses règles et hiérarchies stabilisées et des processus normatifs. Le cadre théorique utilisé permet de montrer que toute organisation est aussi sujette à des controverses, à des pratiques innovantes et des jeux par rapport aux règles. Son inscription dans le dispositif ne garantit pas sa mise en œuvre effective. De même, l'innovation peut suivre un processus d'institutionnalisation : des règles ou conventions sont établies. L'environnement joue un rôle sur la formalisation de cette innovation.

- ***Des rôles plus ou moins participatifs***

Dans les organisations, la place des hiérarchies participe d'une séparation formelle entre des « exécutants » du projet et des concepteurs et gestionnaires de l'organisation. L'approche sociotechnique de l'innovation permet d'appréhender les caractéristiques et modifications d'un agencement technique, social et organisationnel à mesure des discours et actions des concepteurs et usagers sur ces environnements. Ce cadre permet de penser les situations où l'utilisateur et le concepteur sont tous les deux actifs dans le devenir d'une innovation.

Pour synthétiser, dans les deux approches choisies l'innovation et l'organisation le dispositif sont sujets à des arrangements par les acteurs, échappant parfois à la rationalité instrumentale. A mesure de conventions, négociations et routines, des éléments du dispositif peuvent se stabiliser. Ils se manifestent dans des règles, des normes, des rôles, des valeurs, des

aspirations sociales, des histoires partagées qui cadrent les actions quotidiennes et leur donnent du sens. Au quotidien certains acteurs tentent de reformuler, se légitimer et arranger l'agencement pour un nombre et une diversité d'acteurs considérable. Les logiques d'action mises en œuvre transforment les dispositifs tout en inscrivant dans la durée des pratiques et une configuration particulière, qui, en retour, préfigure certaines pratiques. La durabilité d'un dispositif est prise en permanence dans ces diverses logiques d'action. Imprévisibles et instables. La structure, la forme et les objectifs du dispositif peuvent se reproduire dans le temps à condition d'adaptations et de réinventions par les personnes. Les transformations peuvent être telles que les finalités et pratiques originelles sont totalement déviées. Pour comprendre ces processus, les deux concepts de dispositif et de logiques d'action permettent de dépasser la tension permanente entre institutionnalisation et invention.

3-3. Deux concepts articulés : dispositif et logique d'action

A partir de ces approches sociotechniques des organisations et des innovations, dont certaines sont utilisées en éducation et formation, sont mobilisés deux concepts principaux pour comprendre la durabilité d'un système de formation : dispositif et logiques d'action. Le concept de dispositif permet d'appréhender les configurations prises dans le temps par le système de formation étudié. Les logiques d'action dépeignent des actions mises en œuvre par les personnes qui initient ou font fonctionner au quotidien le dispositif de formation pour le rendre pérenne.

3-3.1. Dispositif : une approche ternaire et trilogique

3-3.1.1. Le concept de dispositif

Le terme de dispositif est continuellement présent dans les discours sur la formation. Ce terme désigne des mesures mises en place en vue d'améliorer les actions de formation existantes. Il est également un des termes incontournables en ingénierie de formation : l'ingénierie de formation a justement pour objectif de concevoir des dispositifs de formation, au sens d'environnements de formation qui répondent de façon les plus efficaces et efficientes possibles aux objectifs. Mécanique, ils correspondent à un ensemble de moyens planifiés pour une intention et à une conception fonctionnelle de l'action comme le souligne Albero (2010b, p. 9) : « dans le sens courant du terme, un dispositif est une organisation rationnelle de moyens matériels et humains selon un ensemble cohérent de buts et d'objectifs en vue d'un résultat précis ». Il est déterminé par les conceptions de ses créateurs et l'utilisateur qui y est prescrit (Paquelin, 2005 ; Eneau, 2008 ; Blandin, 2010). Cet aspect stratégique du terme de dispositif, a été mis en évidence par Foucault et conceptualisé en formation par Albero dans une perspective sociotechnique.

3-3.1.2. Le dispositif : un agencement hétérogène à visée stratégique

Le premier à utiliser le terme de dispositif comme outil intellectuel de compréhension est Foucault qui le définit comme « un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires [...] c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments » (Foucault, M., 1975/2001, p. 299). Le dispositif est donc composé d'éléments de nature diverses : énoncés, objets matériels, rôles, etc., « des dits et des non-dits », mis ensemble pour un objectif particulier et concret. Il s'inscrit également dans des rapports de pouvoir : l'agencement est pensé pour « gérer, gouverner, contrôler, orienter – en un sens qui se veut utile – les comportements, les gestes et les pensées des hommes » (Agamben, 2007, p. 28). Foucault étudie spécifiquement les dispositifs de normalisation et de discipline des corps et des esprits présents dans des institutions comme la prison ou l'hôpital.

Le dispositif en formation peut être utilisé à la fois comme un objet, un terrain d'étude et un concept (Lochard, 1999 ; Belin, 2001). Toujours appréhendée selon une visée particulière, l'approche dépend ainsi du dispositif étudié. Cette multiplicité des usages ordinaires et conceptuels s'explique pour Jacquinet-Deleunay et Monnoyer (1999) par la force opératoire et heuristique du terme. Notion de l'« entre-deux » (Peeters & Charlier, P., 1999 ; Lochard, 1999 ; Klein & Brackelaire, 1999 ; Barbier, 2009), Figure de l'intermédiaire, il est convoqué pour repenser des oppositions perçues comme inconciliables (Belin, 1999). Cette hétérogénéité opportune dans une analyse complexe peut en être également une limite catégorielle (Chartier, 1999) au sens où les types d'éléments à identifier ne sont pas définis. Seules leurs interrelations composent l'agencement, au risque de ne pas interroger les possibilités épistémologiques et méthodologiques de les convoquer ensemble. Le concept de dispositif permet en premier lieu de prendre en compte un ensemble sociotechnique. Les théories de l'innovation et de l'organisation mettent en évidence une grande hétérogénéité des éléments agissant dans la durabilité d'un dispositif de formation (Eneau, 2008).

3-3.1.3. Les dimensions contraignantes et habilitantes du dispositif

Les définitions usuelles de dispositif sont issues du domaine technique (Jacquinet-Deleunay & Monnoyer, 1999 ; Peraya, 1999 ; M. Barbier, 2006) militaire et législatif. Le concept tend à mettre l'accent sur sa visée stratégique et normalisatrice (Agamben, 2007 ; Jacquinet-Deleunay & Monnoyer, 1999). En ce sens, un dispositif de formation est un agencement d'éléments et de moyens qui a pour objectif de former les personnes, et renferme également une acception prioritaire, celle de la technique, il désigne un appareil consisté d'un ensemble de

pièces et ouvre une large place à la rationalité instrumentale (Chartier, 1999 ; Peeters & Charlier, P., 1999). En tant que tel, organisateur de ressources, le dispositif porte une visée normalisatrice. Il manifeste une action intentionnelle à visée normalisatrice, intriqués dans ses objectifs. Prescriptifs il est conçu et mis en œuvre selon une démarche ingénierique, guidée par l'idée de prévisibilité de l'activité humaine (Leblanc, 2004). Il va jusqu'à influencer les subjectivités et identités individuelles.

Cependant, la perspective ouverte par Albero, historique et pragmatique, voit dans le dispositif un agencement cristallisé à un moment donné, qui oriente les actions et pensées mais ne les détermine pas totalement : les acteurs préservent un pouvoir d'action. Ses prescriptions et régulations n'échappent jamais totalement aux actualisations, transformations et négociations réalisées (Albero, 2010a ; M. Barbier, 2006; Bernard, B., 2006 ; Caron, 2007; Linard, 2002 ; Paquelin & Choplin, 2003). Il est toujours historiquement situé dans des tensions entre ce qui est anticipé, prévu et effectif. Inachevé, imprévisible le dispositif est acté par les personnes (Belin, 1999). En tant qu'espace potentiel (Belin, 1999), les dispositifs proposent points de saillances à l'action, mobilisés ou non par les acteurs. Ils ne se limitent pas à des rapports de prescription mais peuvent être des points d'appuis, ressources (stock disponible et fluide) et balises, à la fois contraignantes et habilitantes (Hert, 1999). Pour Belin (1999), le dispositif est pensé grâce à un ensemble d'actes qui le structure et l'oriente au quotidien. Les acteurs sont réinvestis d'un pouvoir de création sur le dispositif. Des personnes l'ont conçu à un moment. A leur suite, d'autres vont le mettre en œuvre et transformer. La dimension habilitante du dispositif est d'autant plus forte lorsque qu'il ménage une liberté et créativité de l'utilisateur à l'intérieur des dispositifs (Vandendorpe, 1999), une visée émancipatrice et irréductible aux prescriptions.

3-3.1.4. Un cadre opératoire d'approche d'un dispositif à trois dimensions

La conceptualisation effectuée par Albero dans ses travaux (2009-2011) permet d'orienter l'observation des éléments constitutifs autour de trois dimensions.

« le dispositif idéal en tant que projet fondateur qui oriente en permanence, souvent de manière implicite, l'activité des responsables et de certains intervenants ; le dispositif vécu par les acteurs dans sa mise en œuvre effective sur le terrain, selon les contextes spécifiques, les dispositions et les compétences ; le dispositif fonctionnel de référence, base commune de règles formelles et de cadres pratiques à partir desquels se mènent les négociations et se prennent les décisions » (Albero, 2010a, p. 67).

Ces trois dimensions peuvent constituer autant de niveaux d'analyses qui permettent de comprendre la réussite et la durabilité d'un dispositif de formation. Dans le cas des dispositifs de coformation conçus et mis en œuvre par des apprenants, ces dimensions ne sont pas associées à une catégorie d'acteur mais plutôt à des échelles d'analyses. Par exemple, les valeurs et les conceptions qui orientent le dispositif sont celles qui sont à un moment donné cristallisées dans

le dispositif. Elles peuvent être portées par ceux qui y transmettent leurs connaissances. Les réappropriations locales aboutiront à une forme spécifique : des personnes qui mettent en place au quotidien peuvent définir collectivement de nouveaux objectifs et critères de réussite.

« Dans ce cadre, tout ce qui favorise les relations entre les trois éléments – idéal, vécu et fonctionnel pratique – contribue à entretenir l'unité du dispositif dans la durée. [...] En conditions optimales, la circulation entre les trois éléments crée une dynamique efficace : le pilotage de chaque centre se trouve régulièrement actualisé en fonction du dispositif idéal et le fait évoluer en retour par son organisation fonctionnelle et l'évaluation par le vécu des acteurs ». (Albero, 2010a, p. 93).

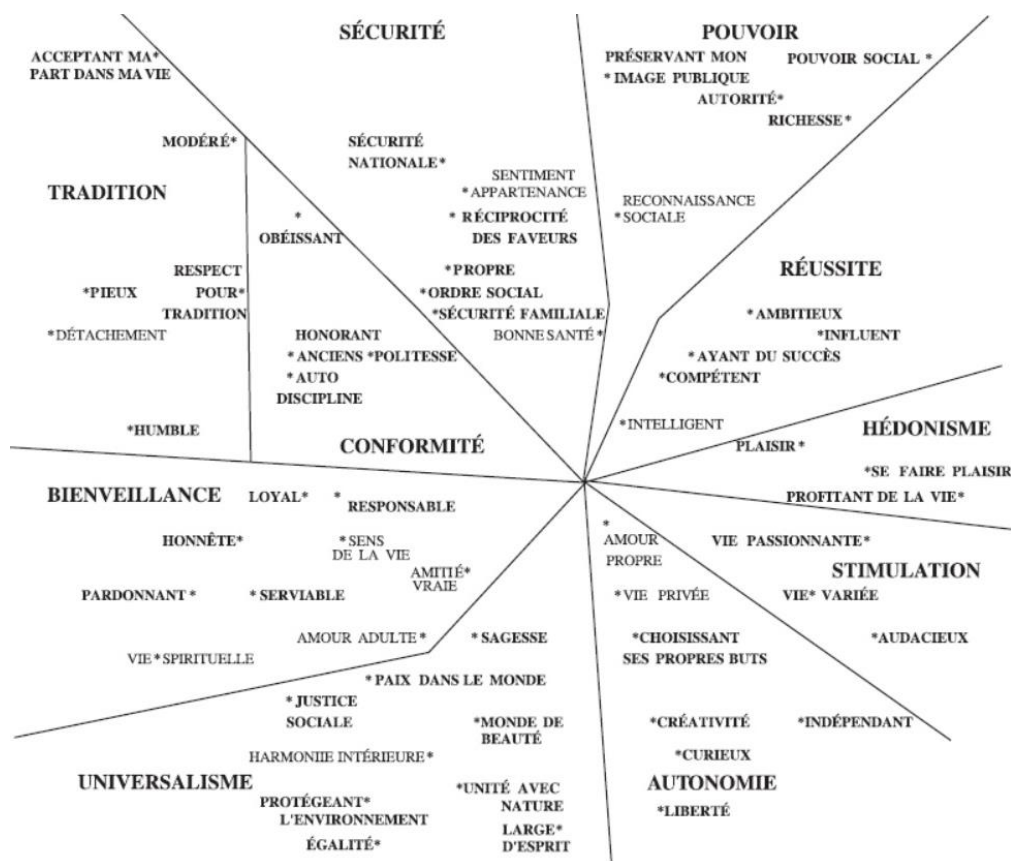
L'apport de cette grille de lecture permet d'articuler différents éléments évoqués dans la section précédente et qui sont à observer au moment du recueil de données pour comprendre la pérennité d'un dispositif de formation.

3-3.1.4.1. Dimension de l' « idéal »

La dimension idéale fait référence à ce que pourrait être le dispositif, sa projection idéalisée. Elle est aussi composée d'un système de valeurs, de conceptions et de modèles pédagogiques, ainsi que d'aspirations sociales et politiques. Cette dimension comprend également les références à des récits et figures symboliques et mythiques. En effet, tel que vu précédemment, la création de nouvelles pratiques et espaces de formation porte des valeurs et ambitions initiales. Les universités populaires ont été créées pour favoriser la démocratisation de l'éducation ou les collèges coopératifs pour développer des pratiques coopératives. Un récit des débuts accompagne souvent ces initiatives, récit tout aussi symbolique qu'historique car porteur des principes et valeurs qui ont poussé les initiateurs à initier de nouvelles pratiques et motivé leur persévérance malgré les oppositions ou aléas. Ce récit est partagé et repris au cours du temps, oriente et redonne du sens à l'action.

Le cadre proposé par Schwartz (2006) permet de repérer des « valeurs de base », ou « domaines motivationnels » qu'il a élaboré à partir d'enquêtes dans plusieurs contextes. Il définit conceptuellement les valeurs par six éléments. Elles sont définies comme des croyances, ont trait à des objectifs désirables, transcendent les actions et situations spécifiques (par exemple, l'obéissance n'est pas une valeur présente seulement dans le monde de la prison), en ce sens elles sont reliées aux aspirations sociales et politiques. Elles servent également de critères pour évaluer l'action et sont hiérarchisées en fonction de leur importance attribuée. Elles accompagnent alors chaque action dans laquelle l'acteur, en situation, arbitre alors entre différences valeurs, parfois opposées. Sa conceptualisation des valeurs est ainsi liée au domaine de l'action et permet de faire des liens entre des valeurs revendiquées ou mobilisées en situation

qui guide et justifie l'action des personnes, ainsi leur conception du dispositif de formation. Il propose différentes valeurs sur lesquels s'appuyer pour les repérer dans le dispositif l'autonomie, la stimulation, l'hédonisme, la réussite, le pouvoir, la sécurité, la conformité, la tradition, la bienveillance et l'universalisme. Présentées dans le schéma suivant les valeurs sont plus ou moins proches ou opposées les unes par rapport aux autres. Par exemple, la conformité s'oppose à la stimulation, ce que l'on retrouve par exemple lorsque les récits d'innovateurs, ont « l'audace » d'initier une nouvelle pratique pour répondre à un besoin ou à un manque qu'ils identifient, plutôt que de continuer à reproduire ce qui se fait déjà.



Graphique 2 - Cartographie des dix "valeurs de base" (Schwartz, 2006)

3-3.1.4.2. Dimension du « fonctionnel de référence »

La dimension fonctionnelle désigne ce que devrait être le dispositif. Elle tient compte des éléments organisationnels précédemment cités qui sont élaborés pour expliciter la manière dont il doit fonctionner, ce sont par exemple les règles et les rôles précédemment mentionnés. Plusieurs éléments ont été évoqués précédemment, utilisés par la suite : les outils, objets et lieux définis ; le type de public visé ; les outils d'évaluation et de planification de l'action ; les « scripts » d'utilisation ; la codification des pratiques dans des routines, des répartitions de tâches, la formalisation de compétences, des formations ; les ressources à l'action mises à disposition ; les modèles et systèmes économiques prévus ; textes règlementaires, chartes, règles et régulations ; les cadres institutionnels et structurels.

3-3.1.4.3. Dimension du « vécu »

Cette dernière dimension désigne « ce qu'est réellement le dispositif », la manière dont il est, en situation et par les personnes, mis en œuvre et éprouvé. Dans ce chapitre, les composantes de ces dimensions évoquées sont : les aspirations propres des personnes ; les

négociations ; les motivations personnelles ; les relations affectives ; des interactions sociales et sociabilités ; le travail de traduction et légitimation du projet ; les interprétations et ajustements des règles ; les réappropriations, détournements et adaptations locales, groupales et individuelles ; les relations conflictuelles et controverses ; les rôles informels et tâches provisoirement réalisées ; les réinventions dues à des contingences, imprévisibilités et opportunités. Cette dimension est particulièrement centrale pour comprendre l'évolution et la transformation d'un dispositif dans le temps. Les différents éléments qui la composent sont réorganisés selon des logiques d'action qui réfèrent chacune à la manière dont les personnes éprouvent et mettent en œuvre le dispositif et sont décrites plus précisément dans la partie suivante.

3-3.1.4.4. Interactions et rétroactions entre les dimensions du dispositif

Les différentes dimensions du dispositif sont en relations réciproques, comme le décrit Albero dans son modèle. Par exemple, la conceptualisation et lecture des valeurs proposée par Schwartz explicite que les valeurs sont indissociables des affects : les dimensions du vécu et de l'idéal se répondent. De même, les valeurs selon lui motivent l'action, elles sont donc un support à la mise en œuvre effective au quotidien du dispositif par les personnes. La situation et le contexte d'action peut également agir sur l'arbitrage entre les valeurs par l'acteur. Les valeurs elles-mêmes sont mises en relation voire en tension les unes avec les autres dans le modèle de Schwartz, laissant supposer qu'il existe des potentielles synergies et tensions à l'intérieur même des dimensions caractéristiques du dispositif. La démarche d'Albero est d'analyser le fonctionnement des dispositifs en tant que :

« entités socio-techniques complexes : évolutives, polymorphes, en partie imprévisibles, résultats fluctuants de l'interaction entre leurs trois dimensions constitutives. Chaque dispositif devient ainsi une organisation spécifique, située dans un espace-temps précis, fonction d'un modèle stratégique particulier d'intervention et de transformation sociocognitive, constamment soumis aux résultats en retour de son propre fonctionnement. [...] Globalement, il est à la fois la somme de toutes ces dimensions et leur émergence, ce quelque chose de plus, largement imprévisible et bien connu des acteurs, qui fait que « ça marche » ou bien au contraire que "ça bloque" et que "rien ne va plus" (Albero, 2010c, p. 10).

L'auteur rappelle la dimension historique et locale de tout dispositif, comme celle configurations successives. Evoluant dans le temps, transformé pour partie, il reste possible de combiner l'identification des constantes des différentes versions prises par un dispositif dans un contexte sociohistorique et une approche dynamique des actualisations effectivement réalisées par les acteurs partie prenante. Les différents éléments du dispositif vont alors en ce sens être mobilisés et agencés plus ou moins différemment selon les personnes, les périodes et moments et les environnements. Plusieurs interactions potentielles ont été évoquées comme, par exemple,

la reprise des objectifs selon le cadre institutionnel, les valeurs prédominantes dans un groupe qui met en place localement le dispositif, les controverses dues aux divergences entre les utilisations inscrites dans le dispositif et les motivations des apprenants, les conflits entre les valeurs et les rôles formels, les aspirations personnelles et les règles, etc.

3-3.2. Logiques d'action et durabilité d'un dispositif

3-3.2.1. Ce que sont les « logiques d'action »

Les dimensions du dispositif réfèrent pour Albero (2011) à des logiques qui, pour qu'un dispositif dure, doivent s'équilibrer. Elles sont désignées comme des « orientations cohérentes de la conduite de l'action » (Albero, 2011, p. 4), à la fois orientation et significations de l'action réalisée par des acteurs dans une situation. Les logiques d'action se situent à la rencontre entre un acteur stratégique, groupal et pulsionnel, historiquement et socialement situé, et une situation d'action (Amblard *et al.*, 2005). Il s'agit de comprendre comment les personnes vivent le dispositif de l'intérieur et comment elles le mettent effectivement en place (Albero, 2010). Le concept met l'accent sur l'acteur, son intention et sa capacité d'action dans une situation donnée.

La logique d'action n'est pas que le fruit de la volonté d'un individu mais d'un individu à l'identité plurielle qui, en interaction avec d'autres, dans un contexte (Amblard *et al.*, 2005) combine plusieurs logiques d'action (Dubet, 1994). Les acteurs qui initient et font fonctionner un dispositif de formation font alors appel, selon les situations à des logiques différentes, en réfléchissant et agissant en décalage plus ou moins prononcé avec leur rôle et rationalité (Dubet, 2007), ainsi que des négociations (Amblard *et al.*, 2005). Ces logiques fournissent des assises pragmatiques, elles ont un aspect plus collectif et réflexif que les termes de disposition ou de motivation (Laville & Sainsaulieu, 1997). Elles sont support à des justifications mais ne se limitent pas à des prétentions discursives : elles sont ancrées dans les dispositifs et les interactions. Ces logiques intéressent particulièrement la façon dont ils reproduisent et transforment la démarche de coformation pour la faire durer. La mise en place et durabilité du dispositif de coformation relève à ce titre d'une combinatoire de logiques d'action d'acteurs en situation. Cette dernière « se trouve donc là encore constituée d'instances multiples dont chacune fournit une base de développement des logiques d'action de l'acteur » (Amblard *et al.*, 2005, p. 210). Ces différentes logiques peuvent être concomitantes, en synergie ou en conflit selon les situations. Cette notion d'expérimentation sociale est abordée par Dubet selon trois logiques (intégration sociale, subjectivation, stratégique) qui déclinent l'influence des rôles, des normes, des statuts, des stratégies, actions rationnelles, réflexivité, activité critique et distance à soi (Dubet, 1994 ; Dubet, 2007). Elles sont ordonnancées différemment dans ce cadre conceptuel

à partir des travaux qui semblaient le mieux éclairer les hypothèses de facteurs de pérennisation relevés à partir de la revue de la littérature, mais aussi, comme il sera présenté dans un chapitre ultérieur des premières observations empiriques.

3-3.2.2. Pluralités des logiques d'action

La littérature sur les organisations et les innovations propose plusieurs types de logiques d'action, notamment lorsqu'il s'agit d'étudier les logiques à l'œuvre pour faire durer un dispositif.

1. La logique instituante

La logique instituante relève des actions mises en œuvre par les personnes faire émerger et installer de nouvelles pratiques, en rupture avec l'existant. Elles sont de l'ordre de la création et créativité des acteurs lorsqu'elle prend consistance au niveau collectif. « Elles concrétisent une définition commune acceptée en groupe et instituante parce qu'elle manifeste une aspiration transformatrice » (Laville & Sainsaulieu, 1997, p. 26). Elle combine des discours et des pratiques et permettent l'action durable. La dynamique du projet est ainsi investie par des vécus personnels mais aussi des valeurs partagées voire une culture commune et une histoire (Laville & Sainsaulieu, 1997). Elle met l'accent sur les réappropriations, réinstitutions et réinventions personnelles et collectives du dispositif qui se font dans les jeux laissés par les cadres fonctionnels et institutionnels.

2. Logique de régulation et normalisation

Pour fonctionner au quotidien les acteurs se créent des rôles, des règles et des normes. Ils participent de l'institutionnalisation du dispositif. Des systèmes de régulation et de sanctions sont prévus (Reynaud, 1997 ; Hatch *et al.*, 2009 ; De Terssac, 2012).

3. Logique isomorphe

La logique isomorphe fait référence aux actions qui, dans un environnement, adaptent le dispositif pour le faire correspondre aux cadres institutionnels de son entourage. Le dispositif est ajusté et adapté par mimétisme (Powell & DiMaggio, 1991 ; Laville & Sainsaulieu, 1997).

4. Logique axiologique et épistémique

La logique axiologique et épistémique fait référence à la construction et promotion de valeurs communes et de références partagées (Albero, 2010a). Elles peuvent être par exemple des théories socioconstructivistes qui sous-tendent une importance accordée à l'autonomisation et à l'émancipation. Elles soutiennent, voire justifient, un imaginaire collectif mais aussi des aspirations sociales comme celle d'une société plus juste et égalitaire.

5. Logique de traduction et de dépassement des controverses

Les acteurs vont mettre en œuvre des opérations de traduction des énoncés tels que le définissent la sociologie de la traduction : ils transforment les énoncés pour intéresser un plus grand nombre d'actants (Akrich, 1993). L'objectif est également de dépasser les controverses par des reformulations du projet.

6. Logique de communication et d' enrôlement

Les acteurs vont mener des actions de communications pour faire connaître le projet et enrôler de nouveaux acteurs. Il peut s'agir de créer de nouvelles alliances avec des institutions, de trouver des partenaires financiers ou de se faire connaître dans les réseaux déjà existants sur le territoire. Liée fortement à la logique de traduction, il s'agit ici plutôt de mettre l'accent sur les stratégies visant à faire connaître le projet et créer des partenariats, et moins des opérations de transformation des énoncés en eux-mêmes. Les acteurs qui innovent s'adjoignent des partenaires et attribuent à ces derniers des rôles de manière à rendre effectif le réseau sociotechnique (Gaglio, 2011).

7. Logique instrumentale

La logique instrumentale et ingéniérique fait référence à l'ensemble des actions menées par les personnes au quotidien qui visent à se créer des outils, les partager, mais aussi définir des objectifs ou des modalités d'évaluations de l'action. Elle a pour objet l'ajustement aux objectifs, aux tâches et modes d'actions pour rendre les actions plus efficaces et efficientes dans le contexte (Albero, 2010a, 2011).

8. Logique intersubjective et existentielle

Cette logique est davantage liée aux affects et au sens que les acteurs accordent à leur activité (Albero, 2010a, 2011). Elle met l'accent sur des identités personnelles ou collectives ou encore sur des relations d'estime ou de conflit. La logique existentielle est liée aux constructions de sens des acteurs et concerne particulièrement leurs interprétations ainsi que les phénomènes d'intercompréhension ou au contraire d'incompréhension. L'engagement des acteurs dans le dispositif va dépendre par exemple du sentiment de reconnaissance ressenti, des découragements à l'issue de conflits ou de manque d'intéressement ressenti à l'égard du projet porté par ceux qui le promeuvent.

3-3.3. « Dissipation » d'un agencement sociotechnique dans le temps

Les processus évoqués et les configurations du dispositif de coformation dans le temps sont instables et imprévisibles. Le dispositif n'a qu'une permanence imparfaite, apparente paradoxale condition même de sa durabilité. « Adopter une innovation, c'est l'adapter, en se prêtant à des compromis qui sont toujours de nature socio-technique » (Akrich, Callon & Latour, 1988, p. 24). Le parcours d'une innovation durable n'est pas alors faite de reproduction, imitation, progression mais de controverses, de transformations, de réinventions, notamment du fait des intérêts contradictoires des parties prenantes (Gaglio, 2011).

Plus chaotique et imprévisible, le dispositif de formation subit des moments de développement et de crises, d'alliances ou d'opposition dues aux relations internes entre ses éléments constitutifs. Les perturbations sont plus ou moins régulées, il en est de même avec son environnement. Par exemple des opportunités inattendues peuvent également se présenter ou de nouvelles contraintes organisationnelles, que les acteurs se réapproprient pour faire durer les échanges de connaissances. Ainsi, l'équilibre du dispositif est sans cesse menacé, fait de boucles itératives. L'absence de phrases, de linéarité, de progressivité identifiable, est qualifiée par les sociologues de la traduction de mouvements erratiques (Akrich, 1989). « Les phases ne sont pas soigneusement séparées, elles sont consciencieusement embrouillées. C'est un imbroglio d'où émergent des formes successives qui matérialisent par des choix techniques interposés, le résultat de tous les compromis passés, c'est-à-dire de tous les intéressements réussis » (Akrich, 1989, p. 7). Ils le décrivent comme un modèle tourbillonnaire.

« Le modèle tourbillonnaire, et les transformations sociotechniques qu'il favorise, érige l'art du compromis et la capacité d'adaptation en vertus cardinales. Loin de la perfection obtenue des temps. Le temps passe qui produit des irréversibilités, sature le plateau du scrabble, redistribue les pions et les ressources, et tout change et vous arrivez trop vieux dans un monde trop jeune. Dans le modèle tourbillonnaire l'innovation collectif, au lieu de retarder les sanctions et les jugements, suscite toutes les critiques et toutes les objections, même si, sûr de lui et de sa stratégie, il décide en toute connaissance de cause de ne pas tenir compte » (Akrich, 1989, p. 9).

La dispersion durable s'accompagne de compromis, adaptations récursives et irréversibilités. Les temporalités et les configurations du dispositif sont en conséquence plus irrégulières, dépendantes des environnements, des acteurs et leurs interactions, alors la durabilité n'implique plus une permanence parfaitement reproductible dans le temps d'un point A à un point B. Les phases se succèdent à des rythmes diverses, à des intervalles irréguliers, plus ou moins réversibles. Pour se pérenniser, des transformations sont effectuées en fonction des relations entre différents acteurs et de leurs logiques d'action.

A la manière d'un système ouvert, les conceptions de dispersion en thermodynamique peuvent permettre de mieux qualifier les processus à l'œuvre d'une « association combinatoire

d'éléments différents » en interaction entre eux et avec l'environnement (Morin, 2005, p. 30). La dynamique entre organisation et désorganisation est alors permanente. Ainsi, à mesure de sa reprise par d'autres acteurs et groupes, le dispositif de formation tend à se complexifier et se transformer par les interactions avec le contexte. Le dispositif n'agit pas seul, il est le résultat et le cadre des logiques d'action des acteurs. Sa vitalité et son existence est due aux acteurs, qui vont le créer, lui définir des principes, l'organiser, le normaliser, lui adjoindre des ressources matérielles, se l'approprier, donc implique la prise en compte d'incertitudes et de créativité.

La thermodynamique, par exemple, lorsqu'elle explique la création de l'univers montre ainsi que l'organisation peut naître du désordre. Une analogie serait possible avec les situations d'innovations : lorsque les règles, les normes, les valeurs et/ou les pratiques se retrouvent en décalage avec l'expérience et les aspirations des personnes, elles sont si « ordonnées », contraignantes, qu'elles provoquent du « désordre », des tensions, des conflits, des innovations. Un besoin, une question sociale, un événement inattendu peut ainsi être support à l'organisation progressive d'un groupe proposant une nouvelle pratique éducative. Inversement, un désordre trop important peut être producteur d'ordre : une organisation chaotique, une effervescence à la création d'un projet d'un collectif l'amène, le plus souvent, à définir par exemple des objectifs et des règles. Cette approche permet de ne plus opposer les deux « états » mais ne comprendre leurs imbrications mutuelles et coexistantes. « On ne peut ramener l'explication d'un phénomène ni à un principe d'ordre pur, ni à un principe de désordre pur, ni à un principe d'organisation ultime. Il faut mêler et organiser ces principes-là » exprime alors Morin (2005, p. 142). A chaque moment, à des degrés divers, il semble donc que les composantes et logiques d'action soient à la fois en synergies et tensions, instituants et stables soit habilitants et contraignants au niveau de l'acteur. La logique d'action impose alors notamment des choix (stratégies), des répétitions (routines), des reproductions (normes), des « déviations », « bifurcations » (création et appropriation), des « dégénérescences » (détournements, fin du dispositif) (Morin, 2005, p. 106 et 119). Ils se mêlent dans les logiques d'action qui mettent en œuvre un dispositif de coformation mutuel. Le dispositif se dissipe, se disperse en se transformant, semblant perdre de sa consistance et cohérence.

Mais comment alors précisément appréhender cet ensemble intriqué de processus et de composantes d'un dispositif dans un temps long ? En thermodynamique, la structure dissipative décrite par Prigogine évoque l'idée que l'inattendu et le désordre peuvent devenir des sources d'ordre, ce sont en qui concerne la durabilité d'un dispositif de formation lors que la démultiplication des pratiques, des contextes et des acteurs concernés aboutit à la fois à des logiques de détournement et stratégiques mais aussi des régulations et isomorphismes mises en

œuvre par les acteurs pour promouvoir et faire durer la démarche qui leur tient à cœur. La démarche se dissipe ainsi par intégration de nouveaux acteurs, contextes et enjeux, et prend des formes plus ou moins nouvelles à l'issu de la mise en œuvre de logique d'enrôlement, de traduction, de bricolage, de détournement, de régulation, de normalisation, de communication, de vécu, d'instituant.

La thermodynamique décrit ainsi la cristallisation, terme reprise en sociologie pour désigner des prescriptions formalisées qui prennent forme à partir des pratiques antérieures individuelles et collectives et de la réflexivité menée par les acteurs sur eux (Giddens, 2005). Elle se produit par des logiques de normalisation, de régulation, d'isomorphie et aboutissent à une composition plus ou moins durable de principes idéels et fonctionnels du dispositif. Des « bifurcations » peuvent créer des nouvelles organisations et structures, par exemple par logique instituante. Le schéma suivant présente le dispositif et ses dimensions au centre, ses différentes configurations issues de sa « dissipation » dans un environnement. Sa dynamique est favorisée par les neuf logiques d'action proposées (flèches).

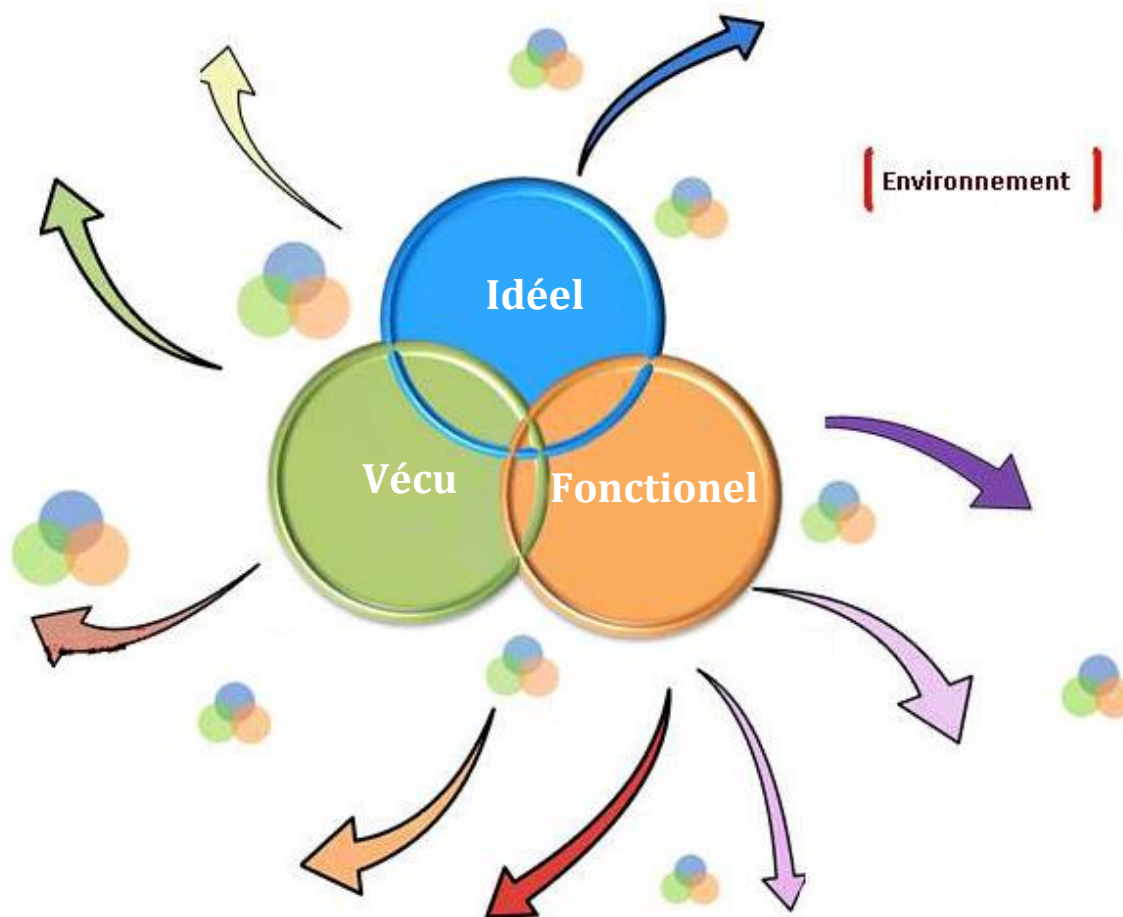


Figure 1 – Proposition de cadre conceptuel de la configuration du dispositif de formation et sa dissipation dans le temps

Le dispositif de formation est unique, singulier, contingent. Des types d'éléments-clefs le composent (valeurs, rôles, outils...) mais leurs interactions, importances et qualifications varient. Cette dynamique et ces processus sont le résultat d'actions mises en œuvre par les personnes. Ses différentes composantes s'articulent pour le renforcer ou le déstabiliser. Le dispositif est à la fois un ensemble cristallisé dans le temps, en vue d'un objectif et d'une aspiration sociale : une projection mais aussi le résultat d'actions antérieures, et en interaction avec son environnement. Il est constamment investi par des logiques d'action plus ou moins transformatrices. Les dispositifs et logiques d'action sont en interaction réciproques et rétroactions permanentes. A l'œuvre au quotidien, ces logiques permettent au dispositif de fonctionner, de se reproduire mais aussi de s'adapter. Il est difficile de prédire la durabilité d'un dispositif mais il reste possible de retracer dans le temps ce qui a pu être support à sa pérennité.

Comprendre la durabilité d'un dispositif de coformation implique alors de mieux comprendre ses configurations dans le temps, dans son environnement et les logiques d'action mises en œuvre par les acteurs. L'analyse d'une expérimentation de formation par les pairs et son évolution dans le temps permettra, en identifiant à mesure de son parcours les éléments qui participent à la configuration du dispositif et les logiques à l'œuvre de faire émerger les composantes de la durabilité de ce type de dispositif. Le chapitre suivant présente les outils de recueil et d'analyse des données choisis, mais aussi la démarche de théorisation ancrée mobilisée et son influence sur le choix des concepts qui viennent d'être présentés.

UNE APPROCHE QUALITATIVE,

ITÉRATIVE, ANCRÉE

Ce chapitre est consacré à la méthodologie, entendue comme explicitation du processus de recherche. Elle est liée ici à un sujet et à un projet. Le sujet, le chercheur, interroge sa manière de conduire la recherche. Sans être limité à une introspection, ce chapitre s'appuie sur des réflexions méthodologiques et épistémologiques existantes.

La théorisation ancrée est utilisée comme approche générale de recherche, qui prend en compte l'absence de linéarité propre à toute recherche scientifique. Le début du chapitre explicite le positionnement vis-à-vis de la théorisation ancrée, permettant de conduire une recherche inductive scientifiquement valide. Elle se caractérise par une double « sensibilité » théorique et empirique. La construction progressive de l'objet en résulte pour aboutir à une « théorisation » appuyée sur des comparaisons.

Dans un second temps, la démarche qualitative utilisée et l'enquête de terrain présentées (négociations sur le terrain, recueils par nature de matériaux, échantillonnages théoriques). Le terrain a concerné à la fois le mouvement national et l'ensemble des RERS locaux repérés en Bretagne. La démarche d'échantillonnage théorique, à la fois représentatif et contrasté, est caractérisée. Le peu de travaux existants sur le sujet et l'objet justifient le choix d'une méthode de recueil et d'analyse qualitative des matériaux empiriques. Le corpus est détaillé au chapitre 5. Les apports des documents (350 documents récoltés, 160 concernant l'échelle nationale et 190 l'échelle locale) et des entretiens (50 entretiens semi-directifs) sont articulés de manière complémentaire pour répondre à la question posée dans cette thèse.

La théorisation ancrée est également mobilisée comme une méthode d'analyse de données de natures diverses (documents, observations, entretiens). L'explicitation de la méthodologie, à sa suite, définit ce que recouvrent les termes de catégorisation, comparaison et de recherche des propriétés, illustrée par des exemples du travail d'analyse. Est ainsi explicitée la démarche de reconstruction sociohistorique du mouvement des RERS. La description du processus de codage des matériaux, effectué à l'aide de l'outil informatique Nvivo, permet de revenir également sur l'introduction, et la précision du concept de logique d'action, au cours de la recherche.

Enfin, ce chapitre se termine par un retour aux conditions de scientificité de la démarche choisie, donc à ses biais possibles, et aux choix d'écritures, notamment les formes prises par le journal de terrain, les « mémos » d'analyse et les schématisations. La dernière partie revient aux choix stylistiques réalisés, tels que l'usage du « je », des guillemets ou des majuscules.

4-1. Une théorisation itérative et progressive

La méthodologie se construit et reconstruit au fur et à mesure de la réflexivité menée sur la conduite empirique de la recherche et s'outille, pour produire des connaissances qui soient scientifiquement valides. En conséquence, l'explicitation de la méthodologie dans ce chapitre prend une forme stylistique particulière. Elle revient d'abord sur une recherche incarnée dans un « je », pour mieux expliciter les choix et positionnements méthodologiques. Ce « je » n'est pas un rejet de la possibilité d'une objectivation (De Sardan, 2009) mais plutôt sa condition : il intervient pour gérer les biais liés à la subjectivité du chercheur et comme exigence méthodologique. Ainsi, le choix de faire une recherche qualitative ne signifie pas la pertinence de la méthodologie qualitative pour toute recherche mais suivant la problématique, les travaux existants et les données empiriques accessibles. Ce choix n'est ainsi pas un positionnement dans un affrontement entre les « quantitativistes » et « qualitativistes » (de Ketele & Maroy, 2006), querelles dont il reste encore des traces et qui, parfois, alimentent une séparation et une confrontation entre méthodologies. La clarification de ces choix est l'objet de ce chapitre.

La théorisation ancrée est présentée dans un premier temps. Elle est utilisée à la fois comme approche générale de recherche, qui prend en compte l'absence de linéarité propre à toute recherche scientifique. Au sens donné par Grawitz elle « concerne une démarche intellectuelle. Elle n'implique pas les étapes systématisées, visibles, de la technique, ni la même rigueur. Elle est surtout une attitude » (Grawitz, 2001, p. 353). A ce titre elle est mobilisée et adaptée comme démarche générale de recherche puis comme méthodologie d'analyse des données. La référence à la théorie ancrée ne représente dans ce travail pas une simple référence « allégorique » visant à justifier une approche inductive (Strauss & Glaser, 2010, p. 8) et n'est pas pour autant « doctrinale » comme le serait une application stricte (Strauss & Corbin, 2004). Il s'agit ici de revenir sur le positionnement choisi vis-à-vis de cette démarche.

4-1.1. Une double sensibilité théorique et empirique

4-1.1.1. Sensibilité théorique

Journal de terrain. Octobre 2010.

« Recherche sur l'histoire des RERS ».

« Un proche qui a co-initié un RERS me transmet cette information : le Foresco, nouvelle association, recherche une personne qui, dans le cadre de son Centre de Ressource sur la Réciprocité Active, serait intéressée pour faire une recherche sur les RERS. La proposition est très large : essor des RERS, initiatives selon les régions et Réseaux, analyses des pratiques, effets des RERS, lien social, pédagogie, éducation tout au long de la vie, etc. »

L'ouverture de cette proposition fait écho à des préoccupations de recherches de mon parcours d'étudiante que je n'avais jamais encore reliées ensemble comme la construction de liens sociaux dans les Systèmes d'Echanges Locaux, l'appropriation d'une innovation technique et l'analyse des réseaux sociaux. Déjà en contact avec le Foresco, avec Jérôme Eneau et Brigitte Albero, enseignants-chercheurs à l'Université Rennes 2, nous co-construisons un projet de recherche, permettant d'obtenir un financement, qui sera un guide pour la suite du travail, une première problématisation et une proposition méthodologique. Tout au long des années, les échanges avec des collègues de l'équipe de recherche, avec des membres d'autres laboratoires et avec les acteurs de terrain confèrent au travail la dimension de « produit d'un acteur collectif » (Latour & Woolgar, 2008), ressource d'outils théoriques, conceptuels et méthodologiques réinvestis par un chercheur dans un contexte spécifique (Latour, 2005). La recherche est donc influencée par les variables locales et contextuelles, mais sans relativisme pour autant. Schinckus désigne avec le terme de « décontextualisation » la distance que permet la rencontre avec d'autres personnes issues de terrains, de disciplines et laboratoires différents (Schinckus, 2008). C'est aussi tout l'objet de la contextualisation du premier chapitre : en quoi le sujet est-il pertinent, intéressant aujourd'hui, que ce soit par rapport à l'état des travaux existants ou à des enjeux sociaux et économiques ? Le même sujet dans les années soixante n'aurait pas posé de la même manière ni avec la même intensité la question du réseau et de la pérennisation du dispositif, par exemple. De plus, la prise en compte de ses rencontres dans l'exercice de la réflexivité méthodologique contribue à comprendre l'évolution du travail du questionnement de recherche, de la même manière que la littérature théorique existante oriente les choix empiriques. En effet, « les civilisations elles-mêmes naissent à un moment donné de l'histoire, elles utilisent les moyens d'expérience et de réflexion que leur offre leur époque et se heurtent comme nous l'avons dit aux obstacles philosophiques, religieux, politiques ou sociaux que celle-ci leur oppose » (Grawitz, 2001, p. 40-41).

Parmi les premières pistes de réflexion, je me pose ainsi la question de la validation des savoirs acquis ou celle, plus cohérente avec mon parcours, du lien entre la démarche portée par le Mouvement et les expérimentations locales et des processus d'adaptation et de territorialisation. Le choix même d'avoir engagé cette recherche, dans les orientations prises par celle-ci, est relié à des expériences antérieures. Les connaissances acquises sur l'innovation m'ont amené à me changer de regard sur les RERS auxquels j'avais moi-même participé adolescente. Le processus de la recherche même va débiter pour Bachelard dans la remise en cause par le scientifique de ses expériences antérieures, ses représentations, ses connaissances et certitudes. « Accéder à la science, c'est, spirituellement rajeunir, c'est accepter une mutation

brusque qui doit contredire un passé. La science dans son besoin d'achèvement comme dans son principe, s'oppose absolument à l'opinion » (Bachelard, 1971, p. 14). Derrière cette critique de l'opinion, Bachelard vise surtout une critique de la désignation des objets de recherche en fonction de leur utilité et des certitudes. « C'est précisément le sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. S'il n'y a pas de question, il ne peut y avoir de connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit » (Bachelard, 1971, p. 14). Questionner ce qui semble aller de soi est ici au cœur de la démarche scientifique. La pensée scientifique, à la manière dont le propose Bachelard, n'est ni dans l'instruction codifiée des livres scolaires et enseignements (au sens d'érudition, de savoirs stabilisés et normatifs), ni dans une adhésion immédiate à des observations empiriques locales, particulières.

La démarche scientifique met en question des sources de connaissances empiriques et théoriques. Cette démarche fait partie de l'histoire de ce projet dont les choix épistémologiques et méthodologiques ne pouvaient s'abstraire. Ainsi, je me retrouvais à la fois devant l'impossibilité de faire « table rase » des connaissances théoriques, puisqu'elles avaient été partie prenante du choix de m'engager en thèse et de l'orientation du sujet. Et, je débutais conjointement la recherche par l'observation d'un terrain spécifique : les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs. L'utilisation de la théorie ancrée s'est faite en toute cohérence avec ce constat : elle n'est pas une approche purement inductive. « La connaissance empirique ne peut se cantonner à l'affirmation des faits » (Bachelard, 1971, p. 44). Elle est ici présentée comme un processus constant de curiosité intellectuelle et de questionnement. « Etre sensible signifie avoir de l'intuition et être capable de donner un sens aux faits et aux événements dans les données. Il s'agit de voir au-delà des évidences pour découvrir de nouveau. A travers ces processus en alternance avec la récolte des données et l'analyse, les significations, souvent d'abord illusoire, deviennent plus claires » (Strauss & Corbin, 2004). La théorisation ancrée priorise le questionnement sur la codification de l'existant (Paillé, 1994).

Cette opération intellectuelle et méthodologique entretenue par des travaux scientifiques, les concepts et les cadres théoriques existants est nommée « sensibilité théorique » aux données empiriques (Strauss & Corbin, 2004 ; Strauss & Glaser, 2010) ; elle est proche du « doute méthodique » de Descartes, comme remise en perspective et questionnement des savoirs et théories existantes et scepticisme par rapport au connu (Guillemette & Lapointe, 2012). De plus, cette sensibilité théorique « croît avec le temps », alors qu'elle « décroît quand [le chercheur] s'engage exclusivement dans une théorie préconçue » (Strauss & Glaser, 2010).

Pour donner un exemple, la sensibilité aux théories et concepts liés à l'innovation, m'a amené avec le choix du concept de dispositif à sa dimension du fonctionnel de référence, et donc les théories des organisations. Peu présentes au début de la recherche, celles-ci ont pris une part de plus en plus importante au fil de l'avancée des lectures et de la mobilisation de nouveaux concepts : à la « logique de l'intéressement » s'est ainsi ajoutée la « logique isomorphe » (voir 3-

5.). Pourtant, ce choix d'une attention portée aux phénomènes organisationnels est aussi issu des observations de terrain et des échanges avec les personnes engagées dans les RERS : une controverse sur les choix du modèle d'organisation et l'organisation des pouvoirs avait été l'un des éléments qui avait participé d'une crise telle qu'elle aboutit à des scissions et une dissolution de l'association nationale. De même, les personnes rencontrées localement, sur le terrain, mentionnaient les contraintes liées à la structure dans laquelle elles agissaient ; il devenait alors important de mobiliser ces processus organisationnels pour comprendre la durabilité des RERS.

4-1.1.2. Sensibilité empirique, la part inductive

La Méthodologie par la Théorisation Enracinée (MTE) a été choisie pour cette recherche. Afin de mettre en avant son caractère de processus, cette démarche et méthode méthodologique est nommée MTE ou théorisation ancrée dans le présent document. La MTE n'est pas orientée par l'impératif de vérification d'une théorie existante et tend à être inductive (Glaser & Strauss, 2010). Première implication du choix d'une telle démarche « ancrée » ou « enracinée », pour le processus de recherche, le chercheur ne prédétermine pas un cadre théorique avant de se lancer dans la récolte des données, dont il démontrera ensuite la fiabilité et l'intérêt par la confrontation à matériaux empiriques. Au contraire, si la déduction peut être considérée comme une démonstration, l'induction est quant à elle « une généralisation, opération par laquelle on étend une classe d'objet ce que l'on a observé sur un individu ou quelques cas particuliers » (Grawitz, 2001, p. 16). Visant à découvrir plus qu'à démontrer, « l'induction rigoureuse » « reconnaît certaines caractéristiques aux phénomènes observés, les généralise ou les résume dans une loi » ; de même, « l'induction amplifiante », d'un nombre déterminé de faits observés, « généralise à un nombre d'individus ou de faits possibles » (Grawitz, 2001, p. 16). L'induction amplifiante permet alors d'étendre les conclusions de l'analyse des données : elles peuvent être généralisées à d'autres phénomènes que ceux qui ont été observés. Elle est nommée « amplifiante » au sens où elle peut ainsi s'accroître à d'autres phénomènes, jusqu'à pouvoir élaborer des régularités (Grégoire, 1964). Le processus itératif d'une recherche, en MTE, s'inscrit alors comme « induction amplifiante » plutôt que comme « induction rigoureuse ».

Cette recherche était d'abord l'objet d'un partenariat, d'une rencontre et d'un contrat de financement qui circonscrivaient pour partie le terrain à observer : les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs, en particulier en Bretagne. Une part d'induction était précieuse pour mener à bien le projet de départ. A partir de l'observation du phénomène et des pratiques devaient émerger une problématisation et un cadre théorique. L'élaboration de la théorisation était forcément très liée aux données de terrain et non « hors sol » (Glaser & Strauss, 2010). La démarche aurait été plus artificielle et l'honnêteté intellectuelle plus contestable s'il avait fallu

faire inscrire cette demande de travailler sur les RERS dans une démarche hypothético-déductive. En effet, une partie du terrain était prédéterminé alors qu'une démarche déductive rigoureuse formule une question, établit des hypothèses puis fait le choix d'un terrain empirique pour sa pertinence au regard des hypothèses. Le terme d'hypothèse désigne ici des propositions interprétatives des matériaux empiriques et des processus étudiés. Soulet, dans son introduction à la traduction française de l'ouvrage de *La découverte de la théorie ancrée* paru en 1967, le formule ainsi : « un raisonnement particulier permettant l'élaboration de catégories conceptuelles et formulation de relations entre elles en partant des données du terrain, un terrain posé comme contrainte *a priori* et non comme cadre *a posteriori* de test de vérification » (Glaser & Strauss, 2010, p. 12). Enfin, la démarche est « ancrée », terme nommant « le processus que constitue cette méthodologie, un processus qui consiste à constamment lier construction théorique aux matériaux empiriques, un processus qui n'est jamais complètement terminé » (Guillemette & Luckerhoff, 2012, p. 7).

L'induction ouvre sur le débat entre le choix de la rigueur et de la fécondité scientifique (Grawitz, 2011). Les éléments de ce débat sont convoqués dans les critiques adressées à la méthodologie ancrée, qui ont même suscité des dissensions entre ses promoteurs. Glaser et Strauss questionnent l'approche hypothético-déductive lorsqu'elle produit une application dogmatique des théories produites par des grands noms de la sociologie. La démarche présentée s'inscrit pour partie dans cette perspective en raison de l'objet et de l'histoire du sujet. Elle ne s'oppose pas de manière radicale à toute approche hypothético-déductive mais se refuse à « plaquer » un cadre théorique, sans appropriation, à un terrain de recherche prédéfini pour partie d'avance. La curiosité et le questionnement nécessaire à toute démarche scientifique n'est pas l'apanage des chercheurs de la MTE, ni des recherches inductives ou déductives, d'ailleurs : aucune ne garantit, *a priori* et en toute situation, une recherche de qualité.

Par ailleurs, dans le débat sur la place de l'induction qui oppose Glaser et Strauss, Glaser adopte une position plus inductive que Strauss et se révèle critique à l'égard des propositions méthodologiques de Strauss et Corbin (2004) en affirmant que les catégories émergent directement des données. Sa critique porte ainsi sur le recours à des travaux théoriques lors de phases de codage comme générateur de biais dans l'analyse (Kelle, 2005 ; Labelle, F., Navarro-Flores, & Pasquero, 2012). Strauss, de son côté, en explicitant l'influence de la sociologie interactionniste et pragmatique sur son propre travail, inscrit la MTE dans une posture plus « classique », en utilisant notamment des thèmes larges pour débiter les analyses (Kelle, 2005; Strauss & Corbin, 2004). Ainsi, selon Strauss et Corbin, « un chercheur peut mobiliser la littérature pour formuler des questions qui servent de point de départ durant les observations et les interviews initiales » (Strauss & Corbin, 2004, p. 77).

Pour ma part, et comme cela a été mentionné, l'intérêt et la manière d'aborder au départ le sujet était profondément lié à mes connaissances théoriques antérieures, mes travaux

d'étudiante et mes expériences de vie. En niant ces éléments, j'aurais eu la sensation de perdre toute prise sur les conséquences qu'elles pourraient avoir sur la recherche, rejeter dans l'impensé ce qui, selon moi, devait être intégré comme élément de réflexivité sur la méthodologie. Ainsi, la part d'induction choisie n'est ainsi pas une induction « radicale », excluant tout processus déductif ; elle accepte et prend en compte les « lunettes », issues de son expérience personnelle et des connaissances théoriques acquises par le chercheur et qui l'influencent lorsqu'il observe son terrain et mène ses analyses (Kelle, 2005 ; Guillemette, F. & Lapointe, 2012). Elle se présente comme une ouverture et curiosité constantes, tout au long de la recherche, pour les concepts et théories qui pourraient expliquer le phénomène étudié, prenant le risque d'avoir à transformer, par exemple, le cadre théorique de façon importante.

De surcroît, l'une des difficultés d'utilisation de la MTE, avec cette forte orientation inductive, est celle de l'acceptabilité du projet et des propositions issues de la MTE dans le monde académique. Pour obtenir un financement, pour communiquer sur les travaux, un « cadre théorique » a ainsi été proposé. Certes, ce cadre a évolué, mais il était plus ou moins circonscrit. Ici encore, par honnêteté intellectuelle et dans un souci de réflexivité sur la conduite de cette recherche, la démarche n'est pas purement inductive. Ces ébauches de cadre théorique, comme nous le verrons au sujet de l'écriture, permettent aussi d'explicitier les présupposés théoriques.

Dans la perspective de la MTE, pour répondre à cette question et construire un cadre théorique cohérent et homogène, l'élaboration de la théorisation doit être profondément liée aux données de terrain. Débutant toute analyse par l'observation empirique, avant généralisation, elle est en ce sens classifiée comme méthodologie inductive. Pour ses initiateurs, il s'agit aussi de revaloriser le recueil et l'analyse des éléments empiriques comme faisant pleinement partie du travail de théorisation du chercheur et non d'une première phase de travail peu gratifiante. Les auteurs critiquent là explicitement leurs collègues de l'époque qui envoyaient des étudiants sur le terrain et qui se réservent la tâche de l'analyse et de la théorisation. La formulation de cette critique montre le point de départ d'élaboration de la théorisation ancrée : elle est avant tout le refus d'« appliquer », sans le discuter, un modèle théorique existant et de mépriser le travail de terrain (Guillemette, 2006, p. 32). Ainsi, une citation issue d'un entretien n'est pas là pour démontrer et prouver la pertinence du cadre théorique, comme une simple illustration (Glaser & Strauss, 2010). Les données empiriques sont au contraire source d'évolution, de discussion du cadre théorique mobilisé. En d'autres termes, cette approche revient à l'esprit scientifique du 18^{ème} siècle, tel que le qualifie Grawitz : « La science n'est ni un acquis définitif, ni une initiation confidentielle à l'interprétation des textes sacrés. La vérité est une conquête et le savant n'est plus celui qui sait, mais celui qui cherche » (Grawitz, 2011, p. 41).

Guillemette et Lapointe qui reprennent cette méthode (2012, p.14) montrent ainsi comment au départ leur sujet de recherche est d'abord délimité par une définition des termes, puis un choix d'observation du phénomène sous l'angle des « processus, de leurs conditions favorables et des stratégies utilisées par les acteurs pour avancer dans les différents processus. Cette " perspective " constituait nos " lunettes " d'approche du phénomène ». Ce terme de perspective désigne la sensibilité, que possède chaque chercheur en raison de sa formation disciplinaire et ses connivences théoriques. Progressivement, il définit les termes et problématise, celle-ci ne fait pas pour autant l'impasse de la mobilisation de travaux et théories existantes. De même, l'enquête exploratoire a ici débuté avec à l'esprit une question générale : comment les RERS ont-ils fait pour durer ? Les concepts et lectures théoriques ont progressivement guidé mon recueil sur le terrain, ce qui est explicité plus en détail dans une partie ultérieure. La MTE intègre également une part d'abduction, support de créativité, au sens où les hypothèses passent par l'établissement de comparaisons entre des phénomènes. Elle établit une comparaison entre deux phénomènes de manière à déduire les inférences probables, ensuite vérifiées (Kelle, 2005). Toutes les régularités n'émergent ainsi pas seulement par une montée en généralité à partir des phénomènes observés. D'autres études ou des concepts ont ainsi été utilisés par comparaison. Ils nécessitent une attention particulière aux conditions de généralisabilité et production de la théorisation à partir de leur mise à l'épreuve.

Déduction et induction sont porteuses d'un conflit entre la rigueur et la fécondité qui fait naître le problème de la connaissance et de la valeur de la science, séparation que Lefebvre questionne. Dans la MTE les passages et apports de l'induction, de la déduction et de l'abduction sont une manière de combiner l'inventivité avec la rigueur scientifique.

« On peut donc réduire l'antinomie classique entre induction et déduction, en constatant : 1° que la déduction du syllogisme formel pur est, à la limite, une tautologie si son contenu ne lui ajoute rien ; 2° que l'induction est rarement utilisable, car on n'est jamais sûr d'avoir la liste complète des objets d'où on extrait la loi les concernant ; 3° qu'en revanche, dans la mesure où le syllogisme porte un contenu, où le jugement reconnaît une qualité (Socrate est un homme, etc.) dans ce cas, le plus fréquent, la déduction se rapproche de l'induction amplifiante qui généralise sans certitude totale. Dans les deux cas, la pensée prend un risque, établit un compromis entre rigueur et invention. Dans les démarches de la pensée, l'important est de discerner l'essentiel, d'abstraire, de généraliser, de créer des concepts » (Grawitz, 2001, p. 17).

4-1.2. Comparaisons et questionnements renouvelés

La première étape de la méthodologie par théorisation ancrée est donc la « suspension temporaire du recours à des cadres théoriques existants » (Guillemette, 2006), plus précisément une ouverture et une curiosité à la fois empirique et théorique, une volonté d'innover et non pas un mépris pour les théories existantes, permettant dans un second temps de mieux définir

l'objet de la recherche (Guillemette, 2006). « Les participants privilégient la suspension du recours à leur connaissances, non pas en les niant, mais plutôt en faisant un effort pour en prendre conscience [...] afin de mieux les contrôler et de les mettre temporairement de côté » (Guillemette & Lapointe, 2012, p. 48). Cette démarche n'est pas pour autant celle de l'usage exclusif de la logique induction (Kelle, 2005), elle procède par phases itératives.

« Sous sa forme la plus concrète et la plus simple, l'itération évoque [...] un va-et-vient entre problématique et données, interprétations et résultats. Chaque entretien, chaque observation, chaque interaction sont autant d'occasions de trouver de nouvelles pistes de recherche, de modifier des hypothèses, d'en élaborer de nouvelles. [...] La période qui couvre la production des données peut être ainsi analysée comme un processus de restructuration incessante de la problématique au contact de celles-ci, comme un réaménagement permanent et mutuel du cadre interprétatif et des éléments empiriques. Baldamus parle ainsi de " double ajustement réciproque " (*reciprocal double fitting*) et évoque à l'appui de cette notion l'image d'un menuisier qui ajusterait une porte à son cadre en rabotant alternativement le cadre et la porte » (De Sardan, 2009, p. 82-83).

De Sardan illustre ce processus assez fréquemment vécu par les chercheurs, qui peut être formalisé et mis à profit dans le cadre de la MTE.

« La déduction est au service de l'induction. Le danger réside dans le fait de ne pas reconnaître avec transparence l'aspect déductif de la démarche des données de terrain. L'honnêteté intellectuelle et la rigueur scientifique invitent à mettre au jour la relation entre les intuitions du chercheur (faites de savoirs antérieurs et de références à des théories existantes) et les suggestions qui proviennent des données de terrain » (Guillemette, 2006, p. 45).

La méthodologie ancrée est donc utilisée ici pour son apport en terme d'ouverture d'esprit, curiosité et sensibilité à ce qui peut émerger (Guillemette & Lapointe, 2012), tant du point de vue théorique qu'empirique, ainsi que pour le processus d'articulation entre les deux qu'elle propose. En effet, l'une des caractéristiques de la MTE tient à ces allers-retours et intrications entre les phases de collecte et d'analyse, les phases empiriques et théoriques (Guillemette, 2006). Leur apport est de proposer une démarche qui permette de relier systématiquement les concepts et les éléments empiriques, induction et déduction (Kelle, 2005). La méthodologie ancrée ne produit pas une généralisation hâtive, mais se construit progressivement par vérifications empiriques puis construction théoriques, puis vérifications empiriques, etc.

Le travail de terrain fait l'objet d'une première catégorisation. Afin de la confronter, affiner et vérifier, le chercheur élabore alors une nouvelle méthodologie et stratégie de recueil des données, qu'il analyse, etc. Le processus pourrait continuer longtemps. C'est la saturation qui est

l'aboutissement de la recherche. Ce processus et sa déclinaison semblaient intéressants dans le cadre du projet élaboré. En raison de l'histoire du projet et de l'intérêt méthodologique de la théorisation ancrée, elle est plus proche des propositions de Strauss que de Glaser.

Dès les premières semaines de recherche, le terrain a débuté, d'abord dans une phase exploratoire, qui consistait à prendre contact et échanger informellement auprès des personnes de RERS bretons, notamment rennais, pour des raisons pratiques de proximité géographique, mais aussi avec les co-fondateurs et des personnes impliquées dans le Mouvement. Cette phase exploratoire comportait également des observations d'échanges et d'évènements collectifs. En parallèle, je m'informais des travaux sur les RERS et sur des notions et éléments clefs qui relèvent des sciences de l'éducation, après mes études en sociologie et en sciences de l'information et de la communication. Le journal de recherche fait état à cette période de questions relevant de champs, d'objets et d'approches éparses. Par exemple, le 23 novembre 2011 : « quelle est la place des savoirs dans les pratiques d'échanges ? Est-ce que ces apprentissages sont plus adaptés à une population adulte ? Quelles validations des connaissances possibles ? Quels liens entre ces savoirs échangés et le monde économique et professionnel ? » Le contexte d'encadrement de la thèse et des travaux existants sur les RERS participe d'une orientation d'une partie des lectures vers l'autoformation et les dynamiques de don et de contre-don. Pour autant, comme le rappelle Strauss et Corbin sur la MTE, « un chercheur [...] débute plutôt par un champ d'étude qui permet aux données de faire émerger la théorie » (Corbin & Strauss, 2004, p. 30). La recherche ne s'est pas engagée sans poser une question simple, liée également au contexte de recherche et aux actualités : Pourquoi et comment les RERS ont-ils pu durer depuis 1973 ? Le chercheur définit ainsi un « problème de recherche » c'est-à-dire un « domaine, général ou substantif, visé par la recherche » (Corbin & Strauss, 2004, p. 59). Présent dans le projet de recherche tel qu'il a été validé par la Région Bretagne pour un financement, le concept de dispositif était présent, il permettait d'orienter la compréhension des RERS par l'observation d'éléments particuliers (valeurs, règles, etc.) tout en étant ouvert à de nouvelles pistes en raison de l'hétérogénéité de ses composantes constitutive de sa conceptualisation (vu au chapitre 3).

Grâce à cette démarche, l'enjeu est bien de maintenir le questionnement et de le faire progresser à mesure de l'avancée des travaux, ce qui est très en lien avec la méthodologie d'analyse que propose la MTE, présentée dans une partie ultérieure. Pour résumer, il s'agit lors du recueil des données de se poser continuellement des questions à partir de ce matériau empirique et proposer des premières hypothèses au fil de l'avancée de l'enquête de terrain, qui elle-même oriente la façon de récolter les matériaux empiriques suivants. Les questions peuvent être des questions « sensibilisantes » (Corbin & Strauss, 2004, p. 105) telles que « que se passe-t-il ici (par exemple les enjeux, les problèmes, les préoccupations) ? Qui sont les acteurs impliqués ? Comment définissent-ils la situation ? [...] Que font les différents acteurs ? Leurs

définitions et significations sont-elles identiques et différentes? ». Ici, le cadre de questionnement de Strauss et Corbin est influencé par la sociologie interactionniste, les questions posées dans cette recherche seront différentes mais l'idée reste la même, celle de formuler, formaliser, écrire à mesure de l'avancée de la recherche des questions permettant d'orienter la méthodologie.

« Deuxièmement, il existe des questions *théoriques*. Ces questions permettent au chercheur de voir les processus, des variations et d'opérer des relations entre les concepts [...] quels sont les thèmes structurels plus larges, et de quelle manière ces événements contribuent-ils ou modifient-ils ce que je suis en train de voir et d'entendre? Troisièmement, il existe des questions de nature plus *pratique* et plus *structurelle* [...] Quels sont les concepts qui sont formalisés et ceux qui ne le sont pas? Où, quand et comment faut-il aller ensuite pour récolter les données pour ma théorie en évolution? [...] Quatrièmement il existe des questions *d'orientation*. Ces questions guident les entretiens, les observations et leurs analyses ainsi que d'autres documents » (Corbin & Strauss, 2004, p. 105-106).

Ainsi, la même question peut être posée aux enquêtés et les relances précisées à des fins de vérification des interprétations en émergence.

La démarche combine rigueur (liée à l'enracinement dans des données, à la recherche de précision dans les analyses et vérification) et créativité (lié à l'ouverture théorique, aux processus de questionnement et de comparaison) (Corbin & Strauss, 2004). Par exemple, la découverte d'une crise du Mouvement m'a conduite à contacter des personnes qui avaient quitté le Mouvement par désaccord, à questionner les membres actifs du Mouvement sur cette période, sur leur rapport au Mouvement et leur perception de leur rôle. L'analyse documentaire et construction d'un historique du mouvement des RERS m'a ainsi montré que tous les RERS et membres des Réseaux n'étaient pas affiliés ni en accord avec le Mouvement. Ces causes étaient liées à des conflits entre les valeurs liées à la démarche et à l'organisation, je me suis donc intéressée davantage aux dimensions organisationnelles du Mouvement. De même, l'observation d'un « écart » entre les pratiques recommandées dans la charte et la version idéale des RERS promue par les co-fondateurs et les pratiques effectives dans les Réseaux bretons, elles-mêmes très diverses selon les Réseaux, m'ont conduite à interroger les questions d'appropriation et au processus d'innovation avec une attention particulière portée au cadre organisationnel : en effet, les documents et membres du Mouvement font le constat d'un intérêt fort manifesté de la part de travailleurs sociaux ainsi que de déviations de la démarche dans ce champ. L'apport d'une telle démarche n'est ainsi pas strictement lié à la démarche inductive. Une première question est posée, le choix du cadre théorique et conceptuel suspendu, le travail de récolte des données débute. Mais, rapidement, au fur et à mesure de la récolte des données, des questions sont

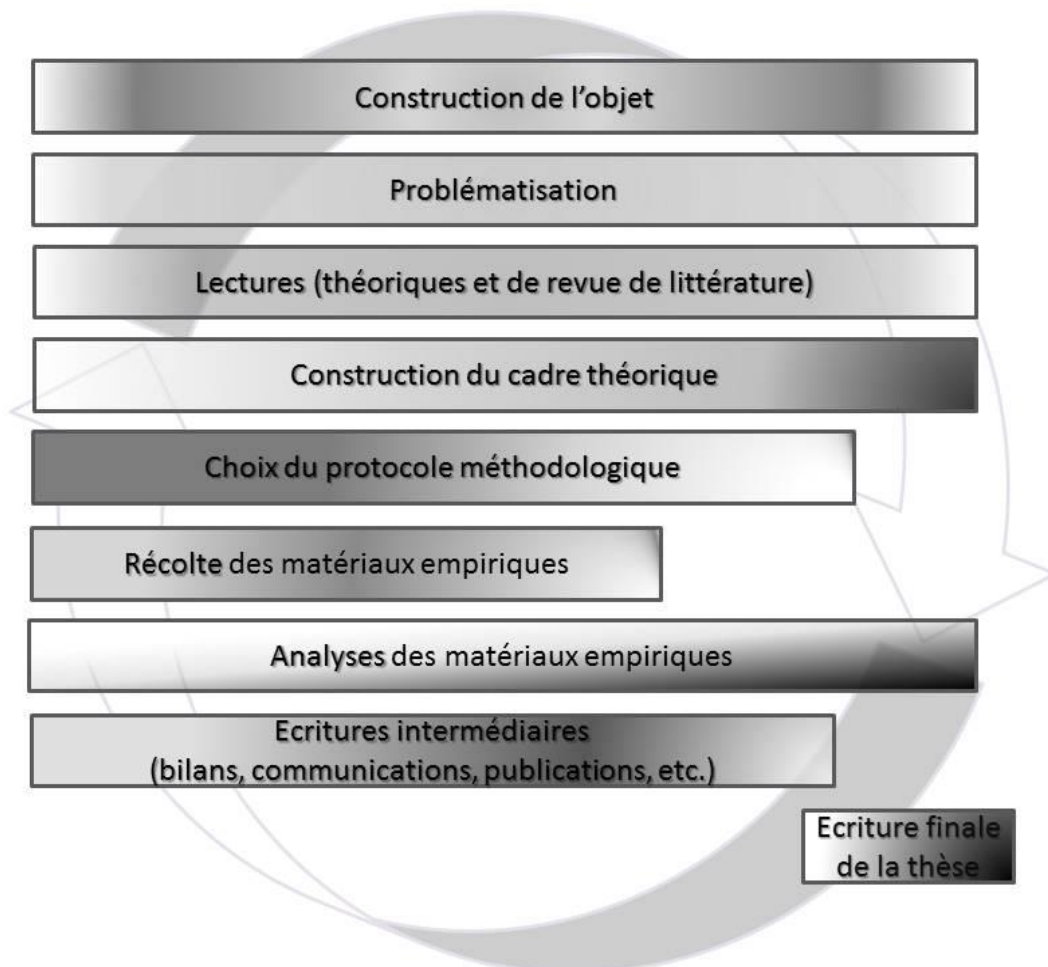
posées, des premières hypothèses émergent. Pour les vérifier, cette fois dans un mouvement plus déductif, il s'agit pour vérifier ces hypothèses de sélectionner les données pertinentes à recueillir et analyser ainsi que de rechercher des éléments de littérature scientifique qui pourraient expliquer le phénomène, puis d'affiner la formulation des hypothèses. L'usage du terme d'hypothèse dans ce cadre de la MTE est reformulé par Lejeune (2014) comme « hypothèse de moyenne portée » car elles ne désignent pas les hypothèses formulées au départ à partir de la revue de la littérature très formellement mais les interrogations issues des analyses des éléments empiriques pour répondre à la question.

Mais cette validation et précision des hypothèses ne clôt pas le travail de recherche car elles soulèvent de nouvelles questions, relance la démarche de récolte et de confrontation théorique. Ces confrontations amènent à poser la comparaison comme l'un des processus essentiels de la MTE (Corbin & Strauss, 2004). « Le chercheur travaille ses données, en faisant des comparaisons, en posant des questions et en récoltant d'autres données » (Strauss & Corbin, 2004). « Le chercheur ne se situe pas tant dans une démarche de codification d'un corpus existant [...] que dans un processus de questionnement. [...] tentant toujours de mieux comprendre, cerner, expliciter, théoriser le phénomène faisant l'objet de son étude » (Paillé, 1994, p. 152). La démarche itérative n'organise pas de manière séquentielle les activités de la recherche scientifique mais sont menées en parallèle la problématisation, la collecte du matériau empirique, l'analyse du matériau collecté, la rédaction des résultats de l'analyse (Lejeune, 2014).

La comparaison participe de la démarche générale de la MTE tout mais aussi de sa méthodologie d'analyse. Il s'agit en ce sens de comparer en permanence les hypothèses et concepts émergents aux données empiriques, de prendre en compte la variété de l'observation des phénomènes (des cas qui infirment les conditions d'émergence du phénomène). Elle permet ainsi la confrontation à la littérature existante et par ce biais, de préciser la théorisation, de prendre du recul par rapport à ses interprétations et présupposés, d'aider au passage de la description à l'abstraction, faciliter les rapports entre les différentes catégories (Corbin & Strauss, 2004). La démarche entre enquête et analyse est ainsi cyclique et itérative (De Sardan, 1995 ; Denis & Pontille, 2002 ; Guillemette & Luckerhoff, 2012). « Une théorie ancrée est construite et validée simultanément par la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence » (Paillé, 1994, p. 150). La comparaison implique alors une part de logique abductive. L'abduction est un processus qui établit des relations et des causalités à partir d'éléments qui ne sont pas empiriquement présents. En comparant à d'autres recherches le chercheur en MTE peut être amené à poser des hypothèses. L'intérêt de la MTE est de s'appuyer sur ces inférences créatives qui émergent des confrontations mais aussi d'être en mesure de vérifier si elles sont présentes empiriquement, dans quelle mesure et sous quelle forme.

Les étapes de définition de l'objet, d'état des lieux des travaux existants, de problématisation, d'élaboration du cadre théorique et d'analyses ne se succèdent pas, l'une se

terminant lorsque l'autre débute. Elles sont « conduites parallèlement et s'instruisent mutuellement », ce qui ne signifie pas qu'elles ont, à tout moment de la recherche, le même degré d'importance et d'investissement ni, d'ailleurs, qu'elles sont séquentielles (Lejeune, 2014, p. 22). Cette recherche a suivi un schéma de progression, chaque étape étant mise en relation l'une avec l'autre. Le dégradé de couleur permet de mettre en évidence les différences de variation d'intensité de chaque phase, chacune à leur manière selon l'évolution de la recherche. L'écriture finale de la thèse n'en est qu'un aboutissement final dense. J'ai volontairement différencié cette écriture des écritures intermédiaires qui ne présentaient qu'un résumé de l'état d'avancement des travaux ou une orientation particulière de ceux-ci. Les communications ou publications pouvaient difficilement être l'objet d'une présentation aboutie de l'ensemble des résultats et de la recherche, encore en cours de construction. Elles étaient l'occasion d'explorer une question, une problématique ou une hypothèse spécifique, ensuite intégrée aux résultats selon la pertinence de cette exploration, que représente schématiquement le graphique 3 ci-dessous :



Graphique 3 - Schématisation des phases menées en parallèle dans la recherche

4-1.3. La construction de l'objet

« Etrangement, en analyse par théorisation ancrée, il arrive parfois que le plus difficile réside dans la détermination précise de l'objet d'étude. Quel fil suivons-nous, où mène-t-il ? Contrairement au modèle hypothético-déductif, l'analyse par théorisation ancrée peut mener le chercheur dans des directions qui n'étaient pas prévisibles au début de la recherche. Qui plus est, la mise en relation des catégories peut déboucher sur une complexité telle que l'analyse ne pourrait ne plus jamais s'arrêter. Il est essentiel pourtant de délimiter l'étude qui prend forme, de procéder à l'intégration des composantes multidimensionnelles de l'analyse. [...] *Quel est le problème principal ? Je suis en face de quel phénomène en général ? Mon étude porte en définitive sur quoi ?* » (Paillé, 1994, p. 172)

« Mais sur quoi je travaille ? ». Voilà une préoccupation récurrente au cours de cette recherche. L'objet de recherche n'était pas donné d'avance, il s'est construit très lentement. De même, la question de recherche s'est progressivement affinée, mais, dans les moments de doutes la question guidant les travaux servait de guide « Comment les RERS ont-ils fait pour durer dans le temps ? ». Deux éléments principaux ont-dû être travaillés : que sont les RERS exactement ? Comment les qualifier ? De quels phénomènes plus larges sont-ils une illustration ? L'idée sous-jacente était de permettre par la suite de comparer les résultats issus de l'analyse des RERS à d'autres dispositifs et à la capacité de répondre à des questions qui ne soient pas spécifiques à ces Réseaux : la théorisation finale devait pouvoir être testée ailleurs que dans un RERS. La construction de la revue de la littérature a été alors un long processus et non pas un point de départ : sans « objet » réel, la littérature permettant de faire le point sur ce qui avait été fait était au départ centrée sur les travaux concernant les RERS, puis, progressivement des domaines proches qui pouvaient être associés : l'histoire de l'éducation populaire, l'histoire de la formation des adultes, les apprentissages collaboratifs, l'innovation sociale, etc. Le choix de parler de coformation et de formation par les pairs a été l'aboutissement d'un travail de formulation, définition, exploration de la littérature existante continuels. Il est resté volontairement assez large pour permettre une ouverture facilitée à d'autres dispositifs et systèmes. Sans orientation théorique claire au départ, l'objet était moins « préconstruit » avant le démarrage de l'enquête (Pirès, 1997) : un champ de recherche, une orientation théorique proposée. Cette lente construction était accentuée l'importance prise par le sujet de la compréhension des processus, des évolutions, des variations d'un même phénomène. Partir de ces différentes configurations, formes et contextes ainsi que d'une multiplicité des situations empiriques observées et d'une première analyse détaillée des données (« codage ouvert », tel qu'explicité dans la partie concernant la méthodologie d'analyse) ne facilitait pas l'émergence et la consolidation de l'objet. Chaque communication, publication, échange avec les directeurs de

thèse, avec des collègues ou écriture d'états d'avancement était l'occasion de formaliser un peu plus cet objet.

« Avant de répondre de façon purement inductive aux questions, il sera important de revenir une dernière fois aux questions de recherche et d'entrevue. Que voulions-nous savoir à l'origine ? » (Paillé, 1994, p. 172). L'objet n'est ainsi pas un donné, qu'il suffit de saisir dans l'observation de la réalité, il se construit (Kaufmann, 2011). Effectivement, aussi déstabilisante puisse-t-elle être par moment, la MTE permet de travailler à une forte cohérence entre les données empiriques, les méthodes de recueil et d'analyse des données, les échantillonnages, les conceptions et théories mobilisées, la question de recherche et les hypothèses (Guillemette & Luckerhoff, 2012b). Le risque de la lente construction de l'objet et de la question de recherche est de perdre de vue la question et préoccupation de départ, et de n'avoir pas les procédures de récoltes de données qui correspondent. Revenir fréquemment sur le projet de départ et effectuer des allers-retours entre les données et les analyses, entre les premières hypothèses et le cadre théorique, permettaient de garder le « fil rouge » de la recherche. La question de la durabilité n'était pas innocente ou posée au hasard. « Comment les RERS ont-ils fait pour durer ? » signifie bien que la durabilité pose question : ils auraient pu ne pas durer, et pourtant, ils sont toujours présents. Ils auraient pu rester à l'identique et se sont simultanément adaptés et transformés jusqu'à devenir presque méconnaissables ou banalisés. Cette première question sous-entendait donc un ensemble de questions et de phénomènes sous-jacents, à l'état d'hypothèse, peu clairement identifiées au départ, que la construction de l'objet, de la revue de la littérature, du cadre théorique et des analyses devait progressivement, chacun à leur manière, permettre de consolider. Préciser la question et caractériser le processus de durabilité nécessite un détour par des premières analyses : l'objectif est bien de comprendre quels sont les processus en jeu qui permettent à un Réseau et aux Réseaux de durer, par la compréhension des logiques d'action mises en œuvre par les acteurs (chapitre 3). L'usage du terme de logique d'action est un bon exemple de la conceptualisation progressive. Il n'a été mobilisé en fin de thèse, parce que les données recueillies et la manière dont elles avaient été recueillies, ainsi que ce qu'elles indiquaient des processus de pérennisation, ouvraient des pistes de compréhension de l'objet.

4-1.4. Un enracinement dans les données et théorisation

Plusieurs fois le terme de théorisation a été utilisé : la MTE se donne pour objectif d'aboutir à une théorisation, en attribuant un sens particulier à ce mot. La tâche que se donnent les initiateurs de la théorisation ancrée est en effet non pas de vérifier une théorie mais de produire une explication. Ils se donnent pour objet de « fournir des modes de conceptualisation

en vue de décrire et d'expliquer. La théorie devrait fournir des catégories et hypothèses suffisamment claires pour que les plus importantes puissent être vérifiées lors de recherches particulières » (Glaser & Strauss, 2010, p. 85). Elle doit concorder aux données étudiées mais aussi être pertinentes et significatives pour les conduites étudiées et les expliquer. Plusieurs « concepts » émergent, sont reliés les uns aux autres, et des catégories conceptuelles et propriétés sont élaborées (Glaser & Strauss, 2010). Le concept est lui-même une abstraction théorique pertinente sur le domaine étudié. Afin de pouvoir être développée et réutilisée par la suite, la formulation de la théorisation se fait sous forme discursive et non propositionnelle (Strauss & Glaser, 2010, p. 122).

« Etablir une théorie sous forme propositionnelle, en dehors peut-être de quelques propositions centrales, la rendrait moins englobante, moins riche et plus pénible à lire, participant ainsi à "geler" la théorie au lieu de donner l'impression d'un besoin de développement continu ».

La description monographique représente, selon eux, une première étape pour élaborer une « théorie formelle », par exemple en faisant émerger des hypothèses et des conditions de présence d'un processus. La théorisation pour Glaser et Strauss ou pour Corbin et Strauss ne consiste alors pas dans ce cadre à créer une nouvelle grande théorie du social, ni une description des événements mais produire un schéma explicatif (Paillé, 1994), élaborée avec une attention particulière à rester ancrée dans le terrain. Ainsi, la connaissance de l'évolution historique du MRERS et de RERS a fait l'objet de plusieurs écrits, plus ou moins descriptifs, dont la synthèse est proposée dans le chapitre suivant. Progressivement, ils ont permis de proposer des hypothèses d'explication : par exemple, le choix de parler des partenaires au moment des prémises du Réseau à Orly, présente dans le récit des fondateurs, a amené à la mobilisation d'une grille conceptuelle empruntée à la sociologie de l'acteur-réseau centré sur le collectif et le contexte plutôt que sur le parcours et profil psychosociologique de Claire Héber-Suffrin. Le choix de décrire les événements d'une manière ou d'une autre attribue donc un rôle tout à fait différent aux parties prenantes dans la transformation et l'évolution du projet. Inversement, la récurrence dans les récits de déstabilisation au moment de changement d'organisation et de structure formelle d'un RERS m'a amené à créer progressivement des catégories pour distinguer et caractériser ce qui pouvait se jouer à ce moment.

La théorisation est constituée par des catégories, elles-mêmes composées de propriétés. Elle se présente comme un ensemble de catégories bien développées (par exemple : thème, concepts) systématiquement et étroitement liés par des énoncés de relations pour former un cadre théorique capable d'expliquer un phénomène pertinent dans un domaine tel que le social, le psychologique, l'éducationnel, les soins infirmiers, etc. » (Corbin & Strauss, 2004, p. 43). Il s'agit d'un travail de formulation dans un schème logique, systématique et explicatif. « La théorisation est l'acte de construire (nous tenons bien à ce verbe) un schème explicatif à partir

des données, qui intègre de façon systématique divers concepts à travers des énoncés de relations » (Corbin & Strauss, 2004, p. 47). Selon eux, une catégorie tient par elle-même en tant qu'élément conceptuel de la théorie et est en relation avec les autres catégories. Une propriété, elle, représente un aspect conceptuel ou un élément d'une catégorie. Les auteurs prennent l'exemple d'une de leur recherche menée dans le domaine des soins infirmiers. L'une des catégories identifiée est la " perceptions de la perte sociale " d'un patient en train de mourir, c'est-à-dire leur appréciation du degré de perte que son décès représentera pour sa famille et sa profession. L'une de la propriété de cette catégorie est la " rationalisation de la perte ", c'est-à-dire les raisons qu'utilisent les infirmières pour justifier leur perception de la perte sociale.

Le terme de « théorisation » plutôt que théorie sert pour Corbin et Strauss (2004) à marquer ce caractère processuel et potentiel. Le processus est souvent long et peut être retravaillé. Le temps contraint de la thèse et de la plupart des activités de recherche pose question quant à la possibilité matérielle de se consacrer longuement à l'élaboration d'une théorie formelle. De plus, certains processus changent avec le temps et aboutiraient une obsolescence des matériaux empiriques et absence de pertinence des analyses.

L'analyse s'arrête alors lorsque les catégories sont « saturées », ce sont ces dernières qui sont présentées dans les résultats. La saturation théorique signifie que les données disponibles ne permettent plus de développer d'autres propriétés de la catégorie : les exemples semblent se répéter. Elle est atteinte par comparaisons dans les variations du phénomène (Glaser & Strauss, 2010).

4-1.5. Expérience des enquêtés

Pour comparer une pluralité d'interprétations et de pratiques du monde social, (Strauss & Corbin, 2004) précisent l'importance de la « volonté d'écouter et de donner la parole aux interviewés ». Il s'agit de prendre en compte leurs expériences et leurs interprétations. Le « sens savant » ne se construit pas ici par opposition systématique au « sens commun » (De Sardan, 2009, p. 307) : « la notion de " rupture " rend fort mal compte des rapports complexes entre le sens commun et le sens savant ». La différence entre les attitudes et les opérations intellectuelles des chercheurs et du reste de la population n'est pas une différence de nature. La différence est une différence de posture (De Sardan, 2009). L'intérêt de cette thèse porte sur la manière dont les personnes ont ou font actuellement durer un RERS. Elle impliquait une attention portée aux explicitations, motivations et pratiques des acteurs qui eux-mêmes les mettent en œuvre. Une partie de ces actions est d'ailleurs consciente : ils mettent en place des actions ou des transformations du dispositif pour contribuer à sa pérennisation en exerçant une forme de réflexivité. Par conséquent, les personnes rencontrées ne sont pas considérées comme ce que

Garfinkel nomme des « idiots culturels » (Garfinkel, 1967). Rompre avec un sens commun illusoire n'est pas l'orientation choisie.

« Rien ne permet de penser que le sens commun ordinaire serait comme une pollution dont une rupture inaugurale permettrait de s'abriter. [...] C'est en permanence que les dérives idéologiques s'immiscent dans le processus de recherche, à travers le sens savant comme à travers le sens commun » (De Sardan, 2009, p. 308).

Le sens commun et les explications fournies par les acteurs sont une manière d'accéder aux fonctionnements et représentations. La scientificité n'est pas garantie par leur rejet comme illusions au départ de la recherche. Le processus est permanent et se combine avec l'attitude de doute. Cette attitude est donc méthodologique et non pas une défense idéologique du point de vue des acteurs qui viendrait se mêler au cadre méthodologique (De Sardan, 2009).

La prise en compte de l'expérience des acteurs permet ainsi au chercheur d'accéder à d'autres points de vue sur son objet (Keucheyan, 2008). La position choisie est plutôt celle d'une rationalité limitée tout comme peut l'être celle d'un chercheur, qui, en choisissant un terrain, une méthodologie et un cadre théorique et conceptuel, orientent le regard porté sur les phénomènes pour approfondir leur analyse. Il importe en effet dans notre question de prendre en compte la façon dont les personnes comprennent, investissent, créent, reproduisent et transforment un système de formation plutôt que de partir d'une catégorisation des acteurs sociaux. Elle n'est ni dans la disqualification des pratiques quotidiennes des acteurs ni dans leur survalorisation au comptant et généralisation des opinions variées des acteurs (Lahire, 2007). Comme le reprend De Sardan (2009) chez Giddens, l'analyse et la démarche scientifique part du point de vue, de l'observation et de l'expérience des acteurs.

« 1. Tout d'abord, les sciences sociales sont des représentations qui portent sur des pratiques historiques où les représentations des acteurs jouent elles-mêmes un grand rôle [...] Il ne s'agit pas simplement de reconnaître que des représentations accompagnent les actions, il s'agit aussi d'admettre que les représentations des actions livrent une connaissance pertinente de ces actions et du sens qu'elles affectent pour les acteurs [...] 2. Il en découle que les concepts, conceptions et notions des sciences sociales s'alimentent sans cesse aux conceptions, conceptions et notions des acteurs historiques qu'elles étudient [...] On touche par-là à toute la constellation des représentations et significations « populaires » qui sont au principe même des représentations et significations savantes. [...] 3. En retour, les connaissances produites par les sciences sociales sont sans cesse réappropriées par les acteurs et les institutions » (De Sardan, 2009, p. 321-323).

Cette perméabilité, ambivalente, nécessite alors une prise en compte de la responsabilité du chercheur et une attention quotidienne portées aux conditions de récolte et d'analyse des données. La comparaison et possibilité de confronter à d'autres discours et contextes permet également de travailler à partir de ces données empiriques à l'élaboration d'une compréhension scientifique.

4-2. Une méthodologie qualitative pour différentes natures de données

4-2.1. Présentation du terrain et positionnement

Tel que présenté précédemment, le terrain était déjà prédéfini, la problématique de recherche et le projet ont plutôt émergé de ce terrain spécifique que sont les RERS, progressivement abordés comme pratique de coformation. Difficile de dire que la démarche de départ était exempte d'un certain intérêt porté aux RERS : je suis consciente d'avoir engagé ce travail de thèse parce que je voyais des apports potentiels aux RERS pour les personnes. Ce sont là des impressions très subjectives que je me suis efforcé de conscientiser par crainte qu'elles orientent involontairement le travail d'analyse. Parmi ces impressions se trouvent : l'impression d'injonction à innover en permanence conjointement à l'absence d'appui des expériences préexistantes (avec le risque de reproduire en permanence les mêmes limites et difficultés), l'intérêt pour les projets qui tentent de réaliser des initiatives de société alternatives, un parcours scolaire mal vécu pour moi (perte d'intérêt de la passion pour des disciplines dites scientifiques) et pour les autres (marquée par les attitudes de dévalorisation de certains enseignants vis-à-vis d'élèves). Ce ne sont pas là des éléments rationnels mais des bribes de vécu personnel dont j'ai remarqué au fil de la thèse qu'elles avaient pu avoir de l'influence sur le choix du sujet et la manière de le traiter.

Plusieurs manières de considérer cette émergence de la subjectivité du chercheur et de la prise de risque du dévoilement de soi dans sa recherche existent. Présentes presque exclusivement dans partie méthodologique, il ne s'agit pas d'un choix stylistique mais surtout une « position épistémologique » et un « je méthodologique ». Comme le rappelle De Sardan (2000), l'usage du « je » ne garantit pas à lui seul la scientificité de la démarche et recouvre plusieurs usages et intentions. Elle consiste moins en une auto-analyse comme le ferait Florence Weber (Noiriel, 1990) qu'au travail de mise à distance des facteurs personnels présents dans cette démarche scientifique. Rendre compte de l'ensemble pourrait être long, ils sont présentés à titre illustratif d'un travail qui s'est fait en parallèle durant la recherche de façon à mieux gérer les biais qui auraient pu découler de l'expérience du chercheur comme sujet (Devereux, 1994). La réflexivité et l'explicitation ne constitue pas seule une manière de permettre l'évaluation de la recherche, mais l'un des supports à une vigilance constante pour le chercheur. Ainsi, je me suis rendue compte de mes attentes vis-à-vis des RERS en termes de changement de rapport au savoir, de mieux-être des personnes, d'émancipation, de transformation des rapports de pouvoir

et d'amélioration des dispositifs de coformation numérique. Lors de l'enquête et de la rencontre avec les personnes, j'ai été particulièrement attentive à prendre en compte l'avis et l'expérience des enquêtés : il s'agissait de ne pas juger les personnes à partir d'un écart constaté entre l'application et l'idéal porteur du dispositif. L'attention porte sur ce que les personnes au quotidien réalisent, avec les moyens dont elles disposent, dans un contexte spécifique, etc., et de considérer leur expérience et leur action comme étant ce que sont les RERS aujourd'hui.

Ainsi, à la fois l'échelle locale et nationale d'action ont été prises en compte. Le travail de terrain a ainsi été réalisé auprès des personnes qui engagées au mouvement et celles qui localement en Bretagne, mettent en œuvre des groupes d'échanges de savoirs. Le travail de terrain, limité au territoire français, porte donc sur les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (RERS). Initiés par une institutrice dans les années soixante-dix, ils proposent des échanges de savoirs paritaires, gratuits et réciproques. S'ils partagent une charte commune, ces trois cents groupes présents sur le territoire peuvent s'organiser de façon contrastée. Les savoirs dont il est question peuvent être des savoirs pratiques, d'expériences ou disciplinaires, tels que la cuisine ou l'histoire. Ces réseaux fonctionnent à différentes échelles : les groupes d'échanges locaux (RERS), l'association nationale, les rencontres entre RERS (inter-réseaux), un réseau de formateurs et des réseaux régionaux, départementaux et internationaux. Leurs quarante ans d'histoire dévoilent des composantes de sa trajectoire.

Créés dans une classe d'école en 1971, les Réseaux d'échanges Réciproques de Savoirs se sont construits comme une mode alternatif de transmission des savoirs (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 1981). Par exemple, Éric apprend la gestion comptable à Chantal, qui elle, transmet son savoir-faire en pâtisserie à Daniel. Ce dernier proposera un perfectionnement en expression orale anglaise à Éric, etc. Les savoirs échangés sans contrepartie financière sont tout autant des savoirs scientifiques que pratiques ou culturels.

Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (RERS) s'inscrivent dans le mouvement de l'éducation populaire, et sont inspirés de la pédagogie de Freinet et de Freire. Les fonctions des animateurs se rapportent à la pédagogie mais surtout à la mise en relation. Les participants se regroupent le plus souvent sous forme d'associations ou au sein de centres sociaux. La diversité et la densité des échanges fonctionnent grâce aux principes de réciprocité et de démonétarisation des échanges. L'objectif fondamental de ces réseaux est de faire émerger à la fois des savoirs et des désirs d'apprentissages. Leur champ d'action concerne le plus souvent une ville ou un quartier. Une structure nationale existe, le Foresco nommé Mouvement des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (MRERS) jusqu'en 2009. Elle propose des informations et des formations, principalement à destination des membres des RERS.

Au début du travail de terrain, en 2011, l'association nationale était jeune, puisque créée en 2009, le Foresco a vocation à remplacer le MRERS. Aucun RERS breton n'était adhérent en 2011 et cinq en 2015 (Domloup, Saint-Brieuc, Lannion, Landivisiau et Douarnenez). En août 2015,

comme le montre la carte ci-dessous, les RERS français adhérents étaient au nombre de 128 RERS adhérents, répartis inégalement sur le territoire. Ce fonctionnement par adhésion est récent, au Foresco (voir au chapitre 6).

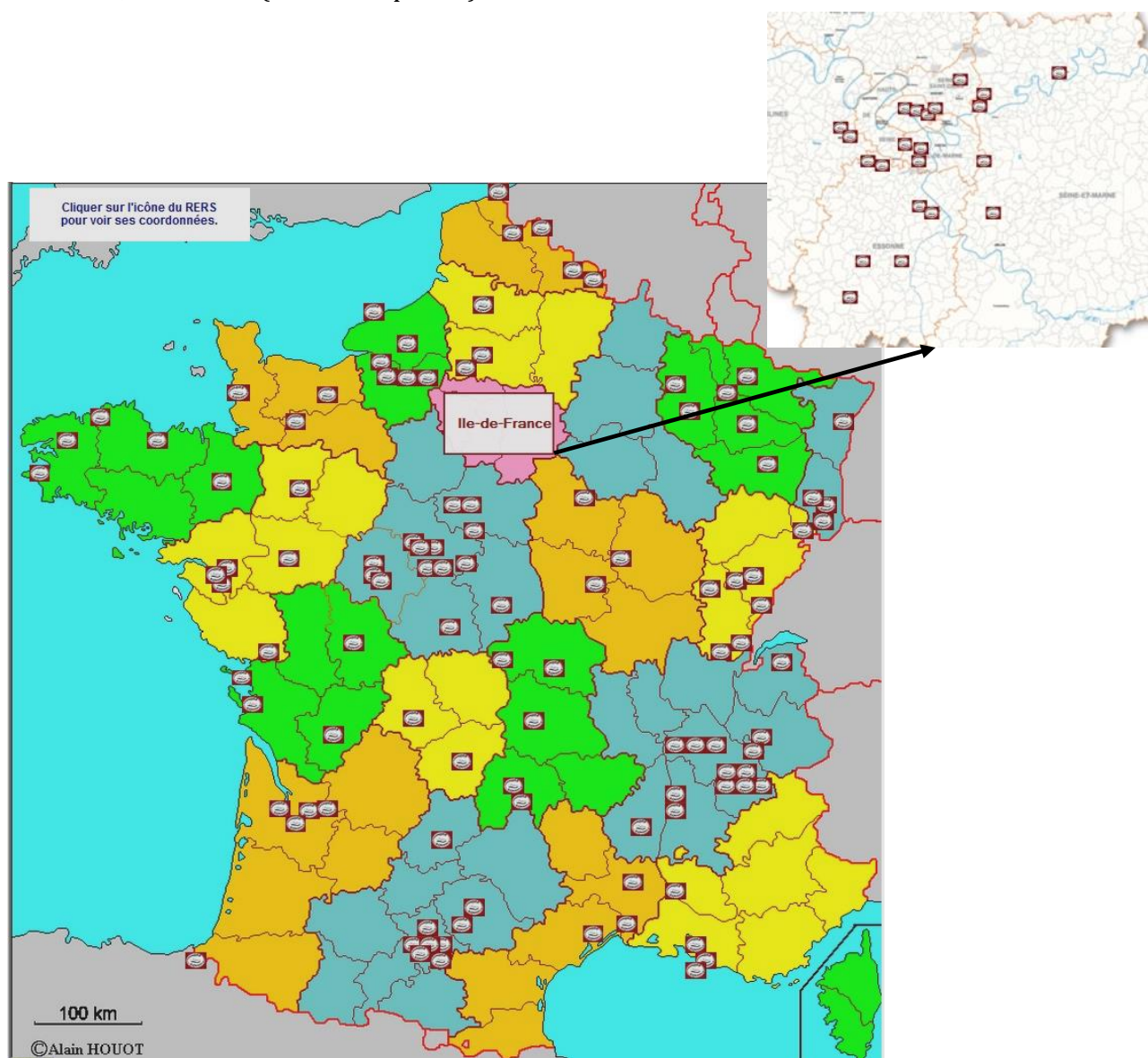


Figure 2 - Carte des RERS adhérents à Foresco signalé sur le site national (août 2015)¹⁰

Comptabiliser le nombre de RERS et en faire l'état des lieux est difficile et représenterait en soi un travail d'état des lieux de longue haleine. La caractérisation de ce qui fait qu'il est possible de nommer un groupe de coformation comme des RERS fait alors partie de l'analyse du dispositif. Le Mouvement lui-même développe des outils et actions pour mieux être au fait de leur existence. Tous les groupes en Bretagne concernés n'étaient ainsi pas liés à l'association nationale, et les personnes rencontrées méconnaissaient parfois l'existence même du

¹⁰ <http://rers-asso.org/ou-intro.htm>

Mouvement. De même, certains RERS ont transformé fortement leur fonctionnement au point de se demander s'ils pouvaient être considérés encore comme RERS. Devant cette impossibilité d'avoir une réelle visibilité des RERS existants en Bretagne et de la possibilité d'emblée de les définir comme RERS, le choix a été fait d'utiliser une liste existante de recensement des RERS en confrontant plusieurs sources pour enquêter auprès de ceux qui, à un moment donné du moins, avait été considérés comme RERS. D'autres RERS ont été ajoutés à mesure de l'avancée de l'enquête et de consultation des rapports d'activités du Mouvement. Tous ceux qui ont été repérés, soit 25 Réseaux, ont été contactés et enquêtés. La prise de contact avec certaines personnes et structure a également pu être l'occasion d'échanges informels explicitant les raisons et processus qui avaient pu aboutir à la fermeture du Réseau. Enfin, en s'intéressant aux évolutions dans le temps d'un Réseau, le processus de pérennisation d'un Réseau était tout autant intéressant lorsqu'il s'était transformé.

Le travail de terrain a débuté avec la rencontre de personnes du Mouvement national. Or, le début de la construction d'un historique des RERS montre l'importance des tensions et oppositions qui ont pu exister entre le Mouvement et les RERS. J'ai vécu parfois cette position de façon très inconfortable. Le projet au départ est né d'une sollicitation du Mouvement national et je rencontrais sur le terrain des personnes des Réseaux qui s'était parfois opposées à des personnes engagées au Mouvement. A la prise de contact, je ne précisais alors pas les contacts pris avec des personnes du Mouvement. Et j'ai ainsi pu constater que certaines personnes n'étaient pas certaines de l'existence d'une association nationale, d'une fédération ou d'un mouvement. De même, il me semblait important de préserver ce qu'avaient pu dire individuellement les personnes sur leurs pratiques : l'objectif de cette recherche n'est pas d'évaluer les Réseaux mais d'identifier des processus et critères de pérennisation. L'implication sur le terrain et l'identification du chercheur a été par conséquent différente au niveau national et régional. Les personnes du Mouvement m'ont davantage considéré comme une doctorante qui travaillait sur les RERS et leur histoire, à partir du centre de ressources. Lorsque j'étais présentée aux personnes par les co-fondateurs, mon statut en était modifié. L'important pour ceux qui me soutenaient était aussi de valoriser les travaux et les pratiques existantes dans les RERS et habitués à travailler sous forme de recherche-action. Le passage du recueil des matériaux documentaires aux entretiens dans les différents Réseaux bretons a progressivement induit une réduction de la densité des liens avec les membres du Mouvement. En parallèle, dans les Réseaux, la plupart me présentaient aux autres comme une étudiante de Rennes qui faisait un travail sur les échanges de savoirs, et pour certains membres une « stagiaire », comme ils en ont l'habitude avec les personnes en formation d'animation socioculturelle. J'ai pu rencontrer des participants et suivre les activités de plus d'une vingtaine de Réseaux présents en Bretagne. La problématique de pérennisation était axée sur la construction et la transformation du dispositif.

Cet angle participe du choix de démultiplier le nombre de Réseaux observés plutôt que de membres d'un même Réseau. En conséquence de quoi, réaliser un travail ethnographique approfondi auprès de plus d'une vingtaine de Réseaux bretons n'était matériellement pas possible. Une implication plus régulière et soutenue dans un ou plusieurs Réseaux aurait été l'objet d'une phase ultérieure d'enquête, tout comme la passation d'un questionnaire auprès des membres des Réseaux qui n'a pas été réalisé. De même, une phase comparative d'autres dispositifs existants reste, pour la même raison, à l'état prospectif.

Les relations entre le chercheur et les enquêtés, la manière d'aborder et d'entrer sur le terrain sont explicitées pour préciser les conditions de recueil des matériaux et leurs limites éventuelles. Par manque de temps, et par choix éthique d'accorder ce temps à mes interlocuteurs, le retour avec les acteurs de terrain est prévu des suites de la rédaction de la thèse, comme une situation de « dette » vis-à-vis des enquêtés.

Pourtant, la population concernée semble être un terrain de « recrutement » des enquêtés plus facile que dans d'autres espaces. Pour la plupart sans activité professionnelle, ils participent volontairement pour s'exprimer sur une activité qu'ils trouvent agréable pour la plupart du temps, voire pour laquelle ils militent. Sollicités pour faire part d'expériences scolaires difficiles ou d'une progressive exclusion sociale auraient pu être moins facile pour trouver des volontaires. La facilité de sollicitation des personnes est donc principalement attribuée au sujet, au terrain et à la population enquêtée. Lorsque les personnes étaient peu enclines à accepter un entretien ou ma présence elles se justifiaient le plus souvent en disant qu'elles ne faisaient rien de bien important, que leur Réseau était tout petit et ne marchait pas bien, ou qu'elles ne voyaient pas en quoi ce qu'elles faisaient au quotidien était intéressant. Dans ce cas, j'ai tenté de les rassurer en leur rappelant que ce qui m'intéresse n'est pas de voir une situation parfaite mais tout simplement de mieux connaître leur quotidien et leur expérience, tout en les protégeant par l'anonymisation des données. Cette posture a permis de convaincre plus de personnes d'échanger sur leur expérience. De plus, toute évocation du Mouvement était pesée de manière à ne pas être assimilée à une évaluatrice. Or, les personnes rencontrées attendaient, en retour de l'entretien, des informations sur les autres RERS. La réponse à ces questions était toujours décalée après les entretiens réalisés, ou par des réponses vagues en cours d'entretien afin de ne pas influencer davantage la transformation de leurs pratiques. Enfin, en interrogeant le plus souvent ceux qui animaient ou avaient créés le Réseau, je me retrouvais face également à des personnes qui tendent certainement à embellir la réalité et relativiser les oppositions et les controverses. Il me semblait alors important de participer à des activités et de profiter de ces moments de rencontre pour échanger informellement avec différents membres et profils de

participants pour accéder à des points de vue différents sur le fonctionnement du Réseau et la motivation à y participer. Ma présence impliquait dans tous les cas, très certainement une attention à donner une « bonne image » de soi et du groupe, plutôt consensuelle que conflictuelle. Ces éléments participent de l'écart constaté entre la place prise par les conflits et controverses dans les documents et leurs places lors des observations. La participation longue et d'intégration à un groupe aurait permis d'accéder à plus de variété dans les représentations et pratiques à l'intérieur d'un même groupe, et aux différents moments de confrontations et de négociations qui y avaient cours. Plutôt que de jugement et évaluation des actions, l'attitude d'écoute, d'empathie et de compréhension lorsque les personnes évoquaient leurs difficultés et les déviations vis-à-vis de la démarche étaient d'autant plus nécessaires.

4-2.2. Un sujet peu documenté, le choix d'une méthodologie qualitative

La théorisation ancrée peut utiliser des données et des analyses quantitatives comme qualitatives (Corbin & Strauss, 2004 ; Glaser & Strauss, 2010 ; Corbin, 2012). Plusieurs éléments concourent au choix de la méthodologie de recherche : la problématique et question de recherche, les possibilités d'enquête et les travaux préexistants. La méthodologie ancrée permet à mesure de l'observation du phénomène de trouver l'approche la plus adaptée car au départ le cadre théorique reste lâche (Guillemette, 2006 ; Glaser & Strauss, 2010).

Il a été fait le choix de débiter la recherche par un recueil de données qualitatives. L'approche tient compte d'un principe de changement : comprendre l'évolution du processus dans le temps. La façon de poser la question elle-même détermine pour partie les méthodes de recherche utilisées (Corbin & Strauss, 2004). Pour ce faire, dans le temps contraint de la thèse, l'approfondissement historique est l'objet d'un travail complémentaire permettant de se concentrer, à partir des données qualitatives, sur la prise en compte des processus temporels et facteurs de durabilité (Huberman & Miles, 1991/2003) avant de tenter quantitativement d'établir leurs corrélations. Dans ce dispositif libre de participation, ainsi que la complexité et variabilité des processus et logiques en jeu, la prise en compte du sens donné par les acteurs à leur engagement et à leur action semblait nécessaire pour appréhender leurs engagements et appropriations. Pour autant, les méthodologies qualitatives sont variées dans leurs épistémologies, méthodes et données (Flick, 2014). Leur développement historique et les controverses entre les méthodes qualitatives et quantitatives ont participé à l'orientation de l'enquête qualitative vers les situations concrètes vécues par leurs acteurs sociaux dans un contexte local spécifique (Flick, 2014). La MTE portée par Strauss est en effet attentive aux façons dont les personnes agissent, interagissent et construisent du sens (Plouffe & Guillemette, 2012), permettant alors une prise en compte du dispositif dans ses dimensions habilitantes.

En ce sens, l'approche qualitative moins standardisée dans sa manière de récolter les données permet de préserver une ouverture aux phénomènes qui n'avaient pas été prévus et de

soulever de nouveaux problèmes (Grawitz, 2001). Le peu de travaux portant précisément sur les logiques d'action permettant de pérenniser un dispositif de formation, et plus précisément de coformation, a été le critère le plus important dans le choix de recueil qualitatif. En effet, la recherche quantitative se prête plus facilement à la vérification et précision d'hypothèses, de cadre théoriques ou de travaux antérieurs déjà assez précis. Or, les éléments de départ sur l'objet et la question de recherche n'étaient que peu développés et très éparses. Une mesure de variables aurait été prématurée (Paillé & Mucchielli, 2006). Un questionnaire aurait nécessité de formuler des questions précises et risquait dans cette situation d'aboutir à un faible taux de retours et des résultats peu exploitables. L'induction est facilitée par un recueil qualitatif des données (Cefaï, 2003 ; De Sardan, 2008). La démarche qualitative a été choisie surtout en raison de la possibilité de poser des hypothèses, interprétations, questions plus variables et évolutives (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1997).

4-2.3. Diversité d'échelles et types de recueil empirique

La démarche de la théorisation ancrée et la méthodologie d'analyse qu'elle propose ne présupposent pas un type de données et incitent le chercheur à multiplier les types de données et les moments de récolte tout au long de la recherche (Strauss & Corbin, 2004 ; Guillemette & Luckerhoff, 2012a ; F. Labelle *et al.*, 2012) : « *All is data* » (Luckerhoff & Guillemette, 2012, p. 126), ou « l'enquête de terrain fait feu de tout bois » (De Sardan, 2009, p. 71). Cet éclectisme pour De Sardan a ainsi l'avantage de pouvoir tenir compte de plusieurs registres et stratifications du monde social : la nature des données a des effets de pointage sur certains phénomènes et éléments plus que d'autres. Bénéficier de ces interactions entre des natures de données hétérogènes demande une clarification des apports et limites des natures de données recueillies et de la méthode de recueil empirique.

Les données recueillies sont donc de nature hétérogène, elles sont principalement composées de documents administratifs et d'entretiens semi-directifs. Le recueil de données s'est fait sur deux échelles. Au niveau national, la consultation de la documentation permettait de comprendre le dispositif des RERS et l'évolution de la démarche dans le temps. Puis, les entretiens et observations réalisées sur un même territoire avaient pour objectif d'observer la mise en œuvre de la démarche. Le choix du territoire de la Bretagne a été contraint par le financement obtenu de la part du Conseil Régional de Bretagne. Cette contrainte a aussi facilité le recueil de données du point de vue matériel. En termes d'apports, observer des Réseaux sur un même territoire permet également d'interroger leurs interrelations et interactions. A mesure de l'enquête, des informations ont permis de prendre en compte des spécificités des RERS bretons. L'ouest de la France, avec l'Île-de-France, a été l'une des premières régions où ont été

créés des Réseaux. Le RERS breton le plus ancien a été créé à Rennes en 1986, soit 15 ans après la création du Réseau à Orly, 7 ans après le lancement du premier groupe à Evry et 2 ans après les débuts d'un mouvement national. Il représente ainsi l'un des premiers des RERS créés. Le plus récent RERS a quelques mois d'existence, et ainsi, les RERS se renouvellent régulièrement en Bretagne. Dans cette Région, ils ont également connu une période de développement important et de dynamisme dans les relations entre les Réseaux soutenu par une coordination bretonne financée durant plusieurs années. Il est également mentionné que les membres des Réseaux de cette Région ont, à d'autres périodes, affirmé fortement une indépendance vis-à-vis du MRERS. Le risque était de généraliser à l'ensemble des RERS ce qui pouvait être attribué à des spécificités territoriales, institutionnelles ou historiques des Réseaux d'une seule région. Ainsi, les rencontres informelles, les événements collectifs et les entretiens avec des personnes engagées au niveau national étaient l'occasion de mieux connaître les pratiques et le fonctionnement des Réseaux d'autres régions françaises.

4-2.3.1. Observations

Dès les premières semaines de la thèse, des observations et entretiens informels ont été menés. Les observations et cette démarche inspirée de l'ethnographie, conduites de façon très flexible, ont surtout vocation à diversifier les sources et les natures de données empiriques et à réaliser des phases d'exploration sur le terrain. Parmi les différents types d'enquête que Grawitz (2001) distingue (exploration, analyse/diagnostic, expérimental), les observations ont le statut d'enquête exploratoire : « elles ne sont pas suscitées par une hypothèse précise et demeurent plutôt descriptives. Il s'agit de découvrir les problèmes » (Grawitz, 2001, p.769). Les observations étaient ainsi ponctuelles et réparties sur plusieurs groupes : le Mouvement et les Réseaux bretons locaux, ainsi que des regroupements inter-réseaux. L'éclatement sur le terrain des lieux d'observations et la diversité des données à recueillir par ailleurs participent de l'impossibilité de présence continue sur le terrain. Les observations sont bien exploratoires et complémentaires mais n'ont pas été réutilisées dans la phase d'analyse des données. La prise de contact avec les groupes bretons s'est faite par l'intermédiaire du responsable ou de l'animateur du groupe. La plupart du temps, ils m'ont spontanément invité et présenté aux autres participants. Lors des observations de petits groupes d'échanges de personnes qui se connaissaient, il était illusoire de penser se faire réellement oublier.

Les éléments qui faisaient particulièrement l'objet d'observation étaient les modes de fonctionnement, d'organisation, de transmission et de relations sociales. Les questions informelles portaient sur les mêmes sujets, ainsi que sur les motivations à participer, le temps de participation et la variation des engagements. Ces occasions étaient également des moments d'échanges avec d'autres profils de participants aux Réseaux, moins militants, engagés et informés sur la démarche des RERS. Des échanges de savoirs et événements collectifs (repas,

fêtes, inter-réseaux, réunions) ont pu être observés, à la fin desquels je prenais le temps de noter scrupuleusement ce que j'avais pu observer et entendre d'important pour : 1) me familiariser avec les RERS et leur fonctionnement ; 2) poser des hypothèses d'éléments de pérennisation. Certains échanges de savoirs collectifs ou entretiens collectifs (non prévus) ont été enregistrés lorsque les personnes donnaient leur accord, de façon à faciliter la remémoration et en garder une trace. Lors de l'écriture sur le journal de terrain, les parties d'ordre descriptif et d'ordre analytique et heuristiques ont été différenciées. Les observations et entretiens informels réalisées tout au long de l'enquête de terrain ont été des sources importantes de réflexion et de confrontation aux matériaux issus des documents et entretiens.

4-3.2.2. Documents

Une partie du travail de récolte et d'analyse des données s'est effectué à partir de documents. Les ressources écrites peuvent être à la fois un élément du travail exploratoire ou une partie du corpus analysé (De Sardan, 2009). La partie documentaire de la méthodologie a dans cette recherche les deux statuts. Elle est exploratoire pour les documents qui n'ont pas été analysés par la suite, en raison des difficultés méthodologiques et pratiques pour aboutir à des analyses assez valides scientifiquement. Elle est également un travail exploratoire pour préparer les entretiens et accompagner le travail de terrain. Débutée dans les premiers mois de la recherche, menée comme MTE, la récolte des matériaux documentaires a été très ouverte. L'analyse par la suite a permis de resserrer et sélectionner plus précisément les éléments empiriques. En effet, le document n'offre aucun intérêt spontanément et en soi à la théorisation, il doit y être relié, venir confirmer, corriger, affiner les hypothèses (Strauss & Glaser, 2010).

Le document n'est pas produit par le chercheur suivant sa problématique et ses hypothèses mais précède la recherche. De plus, selon la nature du document et la personne à qui la personne s'adresse, la formulation et le contenu varient fortement. L'avantage de ce type de technique est d'offrir une possibilité d'accès à des points de vue et formulations variées et variables selon des époques (Grawitz, 2001). L'usage de documents s'accompagne, pour être scientifiquement valide, d'une recherche de compréhension des contextes de production, de conservation et de sélection qui documents disponibles (Israël, 2010), présentée au chapitre 5.

En tant que trace d'activités, le document reste le même dans le temps : il permet d'accéder à des formulations ou des éléments qui auraient pu être changées ou se transformer. Il a lui-même une fonction administrative et de stockage d'informations pour le Foresco donc porteur d'enjeu de pouvoir et de mémoire (Israël, 2010). Le choix de cette recherche documentaire a été orienté par la recherche de traces d'activités qui avaient pu être oubliés ou modifiés depuis lors. Dans une perspective historique, il s'agit alors d'observer comment le

dispositif a pu être conçu et se transformer au fil des époques. L'invariance du contenu écrit permet aussi d'avoir accès à une manière de formuler et promouvoir les Réseaux, pour intéresser des partenaires, à une époque donnée et selon les acteurs engagés au Mouvement.

Ce premier moment du recueil de données documentaires, couvrant la période de 1989 à 2012 au sein de l'association nationale a abouti à la reconstruction d'une histoire de phases de développement et de transformation, dont le corpus est détaillé au chapitre 5. Une première étape de compréhension des RERS en tant que dispositif consiste principalement à l'examen des dimensions de l'idéal et du fonctionnel de référence du dispositif. Les données utilisées sont issues des archives du mouvement national, et à ce titre, donnent moins à voir d'éléments vécus. Le Mouvement est en effet issu des premiers Réseaux et inter-Réseaux comme un fil rouge, voire le garant de ce que doivent être les RERS depuis 1989. La découverte des revendications ou des pratiques indépendantes de certains Réseaux vis-à-vis du Mouvement a impliqué à mesure de la recherche une reformulation de son rôle. Les documents permettent d'accéder également à des informations sur l'évolution des Réseaux mais aussi sur leurs interactions. Ils permettent alors de définir la composition du dispositif, d'accéder à des descriptions d'organisations, de techniques ou de construction de partenariats, notamment dans les rapports d'activités.

Certains documents ont été explorés mais n'ont pas été analysés par la suite. C'est notamment le cas des dossiers de presse, des documents audiovisuels (cassettes vidéo des colloques), des mémoires et des journaux des RERS et du Mouvement. Leur consultation a été plutôt l'objet alors d'un travail exploratoire. Le corpus n'a pas été constitué de prime abord. Il s'est progressivement enrichi. Les rapports d'activités, mentionnant l'évolution des actions, de la démarche, des règles, les moments de réussite ou de difficulté, étaient le point de départ. En parallèle l'ensemble de la documentation présente au local a été exploré, alors support au recueil des informations complémentaires sur l'ensemble des documents présents, en l'absence d'existence d'un état des lieux à jour et complet. Enfin, au fil de l'avancement, certains documents ou informations sur des événements ont été recherchés, par exemple le rapport concernant les Etats Généraux de 2003 qui rend compte de la tentative de résolution d'une crise.

Débutée fin 2011, la récolte documentaire a été l'une des premières étapes empiriques. Ainsi, la grille de récolte des données était assez large. Le protocole de recueil était cependant rigoureux en ce qui concerne les informations sur le document (date, type, titre) (Israël, 2010). Un tableau de notes a été utilisé pour reconstruire le dispositif et son histoire à partir d'hypothèses issues de la sociologie de l'acteur-réseau et du concept de dispositif. Celui-ci est composé des acteurs mentionnés (leurs rôles et fonctions lorsqu'ils étaient indiqués), des thématiques abordées, des tensions, débats et divergences d'orientations, de façon dont les controverses se règlent, des règles et règlements mentionnés, des éléments fonctionnels (outils, fiches de postes, tâches, routines, etc.), des finalités et utilisateurs visés, des valeurs et symboles, des références théoriques, de la construction de partenariat et actions de communications, des

Réseaux en création ou en difficulté mentionnés, des éléments de difficulté et de réussite pour le Mouvement, des projets, des rapports entre les RERS et le Mouvement. Situés au début de la recherche, les thématiques sont volontairement étendues et le nombre d'éléments à traiter importants. Comme le relève Israël (2010) le chercheur confronté aux documents « navigue sans cesse entre tentation de "trop" en demander et déception au regard des informations disponibles » (Israël, 2010, p. 175). Les techniques documentaires ne sont pas des « techniques vivantes », il n'y a pas de rapport social et interindividuel possible. La personne à interroger n'est pas présente voire il peut être impossible de la contacter (Grawitz, 2001). Effectivement, la difficulté d'utiliser ce type de matériaux « non vivant » et non produit pour la recherche, a été une source de profusion de données empiriques importante, nécessitant un temps d'analyse et de sélection plus long que le projet ne le prévoyait. Il a été aussi source de frustrations car des informations ou documents manquaient très souvent pour comprendre les événements. La recherche d'information se situait alternativement dans le silence documentaire (absence de documents pertinents présents pour vérifier une hypothèse ou information) et le bruit documentaire (abondance des informations et documents). Pourtant, elle a contribué à la richesse de la connaissance du phénomène étudié et des hypothèses élaborées.

Cette « plongée » dans les documents m'a également permis de m'acculturer aux manières de fonctionner des RERS et à leur vocabulaire, ainsi qu'aux sujets qui pouvaient porter à débat ou conflit. Elle a orientée les questions posées aux personnes pour mieux comprendre les informations trouvées dans les documents ou les compléter. Elle a été un support précieux pour formuler les questions et relancer les personnes au bon moment sur des sujets qui avaient pu être délicats et qu'une question trop directe aurait pu être source de refus de réponse, voire de rejet de la recherche par certaines personnes. Ces informations documentaires ont donc été également très utiles pour le travail d'enquête exploratoire et d'échanges informels. Sans cela, je me serais certainement présentée autrement en mettant plus en avant, pour entrer sur le terrain, les contacts que j'avais avec des membres du Foresco, risquant un important phénomène d' « enclivage », pour le chercheur, qui peut toujours :

« être assimilé, souvent malgré lui, mais parfois avec sa complicité, à une "clique" ou une "faction" locale, ce qui offre un double inconvénient. D'un côté, il risque de se faire trop l'écho de sa "clique" adoptive et d'en reprendre les points de vue. De l'autre, il risque de se voir fermer les portes des autres "cliques" locales [...]. Le chercheur devient dépendant des propres affinités et hostilités de son interprète comme des appartenances ou des ostracismes auxquels le voue le statut de ce dernier. Il n'y a pas, pour ce problème comme pour d'autres, de solutions miracles [...] La lucidité méthodologique est, ici aussi, le point de départ de toute solution » (De Sardan, 2009, p. 95-96).

Dans les archives, se retrouvent des débats ou projets récurrents, moins facilement repérables au cours d'entretiens et d'observation de pratiques quotidiennes.

Les données documentaires, 350 documents recueillis (voir au chapitre 5 et en annexes) offrent une perspective très intéressante pour prendre en compte les processus dans le temps, dans la complexité des éléments constitutifs du dispositif, et, pour permettre d'adapter sa posture et son vocabulaire sur le terrain. Des entretiens ont été menés pour combler les lacunes de la recherche documentaire (Biet & Neveux, 2007 ; Strauss & Glaser, 2010). Mais il fallait aussi rester attentive au positivisme sous-jacent : le document n'est pas un fait objectif, il a été élaboré par des personnes et est appréhendé par un sujet chercheur. « Sur le plan technique, il s'agit [...] plus simplement, de ne pas isoler un texte de ce qui l'entoure » (Grawitz, 2001, p. 550), ce qui est présenté au chapitre 5.

4-3.2.3. Entretiens semi-directifs

Pour compléter les données documentaires, réaliser des entretiens a paru important pour récolter des informations manquantes et recueillir des avis différenciés ainsi que les dimensions du vécu, socioaffectives, du dispositif (Lessard-Hébert *et al.*, 1997). Les observations sont confrontées aux entretiens comme illustration d'écart entre les discours et les pratiques, surtout en ce qu'ils permettent d'observer des pratiques non décrites spontanément et une variété issue de la diversité des personnes et des situations. Comprendre une logique d'action implique d'accéder au sens et aux interprétations que les personnes attribuent à leur environnement et leurs actions, facilité par l'usage d'une méthodologie qualitative par entretiens (Lessard-Hébert *et al.*, 1997 ; Paillé & A. Mucchielli, 2012). Ces derniers sont également l'occasion pour que les personnes explicitent et justifient leur organisation et fonctionnement.

La cinquantaine d'entretiens semi-directifs réalisés est présenté sous forme de tableau récapitulatif dans les pages suivantes. L'approche de la MTE est plus difficilement conciliable, en début de recherche, avec une grille d'entretien directive. Le choix d'approfondir l'usage des entretiens au détriment des observations implique une priorisation accordée au sens donné par les acteurs sur les actions en train de se produire (Grawitz, 2001). L'observation des pratiques n'est pas directe. Les entretiens permettent de comprendre les logiques d'action mises en œuvre par les acteurs. Ils ont l'avantage de permettre d'accéder au sens attribué à l'action, à la dynamique d'engagement et d'initiatives. Au cours d'observations d'échanges collectifs il a parfois été possible de poser des questions au groupe. A d'autres moments, quelques personnes sont arrivées au rendez-vous de l'entretien accompagnées d'une ou de plusieurs personnes, pensant peut-être bien faire ou se sentir plus en confiance. Ces entretiens collectifs n'ont pas été utilisés dans la phase d'analyse comme les autres entretiens, mais constituent des sources d'exploration.

Ainsi, le corpus d'entretiens est principalement constitué d'entretiens individuels permettant à chacun de revenir sur son parcours dans le Réseau. L'entretien est une rencontre interindividuelle entre un enquêté et un enquêteur, un évènement. Construit comme une situation spécifique, plus ou moins solennelle et mise en scène, à prendre en compte non pas en tant que situation naturelle de la vie quotidienne d'un Réseau (Beaud & Weber, 2010). La principale contrainte méthodologique lors du déroulement de l'entretien était de rapprocher l'interaction le plus possible d'une conversation ordinaire de manière à neutraliser les effets de domination entre l'enquêteur et l'enquêté, favoriser leur expression confiance et sincère (De Sardan, 2009). Pour autant, l'entretien semi-directif ne pouvait être totalement identique à une situation de conversation informelle : il contraint à aborder les thématiques prévues et ne pas laisser l'enquêteur s'exprimer sur un avis ou une expérience qui pourrait trop orienter le répondant. L'entretien a été présenté comme ayant pour but de comprendre comment les RERS fonctionnent, s'adaptent et durent. Rassurer les enquêtés sur leur capacité à répondre était une priorité (Grawitz, 2001). Pour ce faire dès qu'ils commençaient à manifester une inquiétude de « mal répondre », j'ai immédiatement insisté : il ne pouvait pas y avoir de mauvaises réponses puisque ce que l'important pour la recherche était de recueillir leur expérience et leur point de vue. Les entretiens débutaient d'ailleurs par ce rappel accompagné du temps prévu habituellement d'entretien, pour s'assurer de leur disponibilité. La description quotidienne et historique du Réseau permettait de nourrir la conversation, avec une bienveillance et une curiosité manifeste de ma part, pour « éviter aux enquêtés la crainte de décevoir l'enquêteur par rapport aux réponses qu'il suppose que le chercheur attend de lui » (Grawitz, 2001). Au bout de deux ou trois entretiens le guide imprimé d'entretien est devenu un petit papier manuscrit pour rendre l'entretien moins formel et mettre plus à l'aise les personnes. Tous les entretiens (sauf deux) ont été enregistrés, l'un par refus de l'enquêté et l'autre par panne du dictaphone. Les lieux d'entretiens étaient le plus souvent le local du réseau, quelques fois dans un café ou au domicile des personnes. L'attention a été portée au cours de l'entretien à ce que les personnes racontent des événements par les personnes de manière à faire émerger le plus de détails possibles sur des situations concrètes, ancrées dans leur vie quotidienne, plutôt que des avis généralistes et discours militants conventionnels. Le journal de terrain a permis de noter les conditions de l'entretien, sa spécificité de l'entretien, les échanges informels qui les ont suivi et des impressions subjectives d'enquêteur sur le déroulement de l'entretien (Beaud & Weber, 2010).

L'entretien choisi est semi-directif c'est-à-dire que les questions sont assez ouvertes et posées à mesure des thématiques abordées par l'enquêté, pour permettre une plus grande mise

en confiance et confort qu'une série de questions imposant son ordre. Le canevas des questions comprend les thématiques, sous-thématiques et des phrases de relances permettant de n'oublier aucun des thèmes principaux à aborder (Beaud & Weber, 2010). Préserver des thématiques et des questions principales semblait important pour pouvoir, par la suite, travailler sur des comparaisons entre les différents RERS alors qu'un entretien non directif aurait été plus centré sur la personnalité et le parcours de chacun.

Les objectifs et canevas d'entretiens ont été pour partie différents entre le niveau national et local. Les entretiens réalisés au Mouvement avaient pour but de mieux comprendre l'histoire du Mouvement et les parcours d'engagement dans les Réseaux en général. Ils débutent par la question « Pourrais-tu (pourriez-vous, selon les personnes) me décrire ton/votre premier contact avec les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs ? » Les thématiques abordées portaient principalement sur les activités et engagements au sein des Réseaux. L'entretien se terminait toujours en demandant si la personne voulait ajouter autre chose. Des questions supplémentaires, pour ceux qui étaient animateurs, responsables ou membre très impliqués dans le fonctionnement de leur propre RERS, ont porté sur le fonctionnement de leur Réseau et la manière de le transformer, afin d'apporter des points de comparaison potentiel avec les Réseaux bretons. Vingt-et-un entretiens semi-directifs ont été effectués auprès de personnes impliquées au niveau national au sujet de leur engagement dans les RERS et de leur point de vue.

De même, au niveau régional, les entretiens ont été effectués auprès des personnes les plus susceptibles de connaître et de pouvoir transformer les pratiques et le fonctionnement : responsables, animateurs, membres très impliqués. Les entretiens questionnent l'engagement mais aussi les relations aux autres Réseaux, le fonctionnement, avec des questions larges : « quelles sont selon vous les principales difficultés de mises en œuvre ? » Les répondants débutent par le récit par la manière dont ils ont découvert l'existence des RERS et commencé à y participer. Vingt-neuf animateurs et responsables de RERS, en Bretagne, ont été rencontrés lors d'entretiens semi-directifs portant sur leur engagement mais aussi sur le fonctionnement de leur réseau de manière à comprendre les différentes configurations locales. Quelques autres échanges ont eu lieu auprès de responsables de RERS fermés ou qui ont évolué, par exemple, avec la créatrice du RERS de Mordelles, devenu actuellement un SEL.

4-2.4. Echantillonnage, cas typiques et contrastés

L'échantillonnage en méthodologie qualitative ne peut se limiter à des questions de représentativité en raison du nombre de personnes enquêtées et de l'inscription dans un contexte donné (De Sardan, 2009). Pour pallier la difficulté de constituer un échantillon par quota plusieurs techniques ont été utilisées. En premier lieu, l'important a été de diversifier la population enquêtée, en termes d'âge, de statut de bénévole ou de salarié, de durée d'engagement (l'échantillon est décrit dans le chapitre 5). Un entretien a été réalisé dans chaque

Réseau, principalement auprès des animateurs et responsables, ce qui contraignait déjà largement le profil des personnes enquêtées, afin de prendre en compte les différentes configurations. Ces animateurs constituaient une partie de l'échantillon établi *a priori*. A la différence d'une enquête quantitative, les critères se sont centrés sur la diversification de l'échantillon de manière à multiplier les facettes du phénomène observé (Strauss & Corbin, 2004). Des observations et informations recueillies sur le profil des personnes fréquentant les RERS ont été utilisées de manière à ce que, par exemple, les retraités qui sont nombreux ne représentent pas une seule personne. D'autres personnes ont été choisies car elles « contrastaient » avec les profils les plus présents : des jeunes, des personnes qui ont été en conflit avec le MRERS ou actives dans d'autres régions, n'entretenant pas toutes entre elles des relations amicales (constituant un réseau social particulier). L'important pour répondre à la question de recherche n'étant pas tant d'avoir une représentativité des caractéristiques sociodémographiques des personnes que des complémentarités quant aux appropriations et aux trajectoires des Réseaux dans le temps.

La fin des entretiens a été également guidée par des contraintes temporelles et peu de « simples échangeurs » ont été enquêtés par entretien formel. Une phase d'enquête par questionnaires ou observations avait été envisagée, cependant le temps d'analyse et de recueil des données documentaires s'est allongé davantage plus que prévu. L'échantillon s'est limité à 50 entretiens semi-directifs. Ainsi, l'échantillon a été constitué à mesure de l'avancée de l'enquête. Il correspond pour partie à ce qui est nommé par les initiateurs de la théorisation ancrée un échantillonnage théorique, « il est *contrôlé* par la théorie naissante » (Strauss & Glaser, 2010). « L'échantillonnage théorique signifie que les situations dans lesquelles le chercheur collecte les données empiriques sont choisies en fonction de leur potentialité de favoriser la théorisation » (Plouffe & Guillemette, 2012, p. 99). Dans ce cas, l'échantillon n'est pas construit totalement à mesure de la recherche. La construction de l'échantillon vient permettre de consolider les analyses et d'explorer les situations. Surtout, il ne se base pas sur la population et ses caractéristiques mais sur les situations (Guillemette & Lapointe, 2012 ; Plouffe & Guillemette, 2012). Les analyses se mènent simultanément qu'au travail de terrain dans la MTE, telle qu'elle est proposée. A partir des premières hypothèses et analyses émergent des situations à observer ou des personnes à rencontrer, ou d'autres protocoles méthodologiques, à mettre en œuvre pour venir vérifier ces hypothèses et analyses (Strauss & Corbin, 2003). L'important était d'abord d'explorer les situations de chaque Réseau et les différentes configurations prises par le Mouvement. Par exemple, les discours lors des entretiens informels avec des personnes du Mouvement et lors de la lecture des documents semblaient indiquer une différence d'approche

entre les milieux associatifs et de professionnels de l'action sociale, tout comme un développement important dans les centres sociaux. L'échantillonnage impliquait ainsi d'être attentif à rencontrer des travailleurs sociaux pour comprendre leurs motivations à créer un Réseau et mieux connaître les pratiques d'échanges de savoirs qui ont lieu dans les centres sociaux. Les cas ou profils plus contrastés sont issus de ces premières pistes d'analyse. Cependant, matériellement il a été difficile de mener de front le recueil de données documentaire au Foresco d'Evry, l'analyse des données documentaires, les entretiens dans les différents Réseaux bretons et l'analyse des entretiens. Ainsi, l'échantillonnage « théorique » est basé sur des premières hypothèses et analyses rédigées et élaborées.

Les critères d'échantillonnage ont ainsi combiné la prise en compte des caractéristiques de la population enquêtée, la diversité des profils, la prise en compte des cas « typiques » et « contrastés », les premières analyses. Pour présenter les personnes, le tableau suivant a été élaboré de manière à enlever les prénoms et les informations qui pourraient permettre de les identifier. Pour des raisons d'anonymisation, les surnoms et villes ne sont pas indiqués : effectivement, dans presque tous les cas la personne était l'unique animatrice ou présidente d'un Réseau. Les lignes grisées concernent les entretiens réalisés au niveau national codifiés ultérieurement en EN dans le texte. ; les entretiens « locaux » seront quant-à eux codifiés comme EL. Le terme de « rapport au national » permet de donner des indications sur les relations que les personnes entretiennent avec l'équipe nationale au moment de l'entretien. La colonne « autres rapports au national précédents » permet d'indiquer, lorsque la personne ne participe plus au Mouvement si elle y a eu des fonctions par le passé.

Surnom	Age	Sexe	Arrivée dans le RERS	Nbr d'années dans un RERS (en 2013)	Département	RERS comme missions professionnelles	Fonctions (actuelles et anciennes)	Rapport au national lors de l'entretien	Autres rapports au national précédents (si a pris de la distance)	Initié un RERS	Situation professionnelle	Date d'entretien
Alexandre	73	M	1974	39	National	Oui	Partenaire	Non		Oui	Retraité	12/02/2013
Carine	60	F	1995	18	National	Oui	Animation puis salariée	Contact	Animation Responsabilité	Non	Animation RERS	03/05/2013
Charles	69	M	1999	14	Finistère	Non	Présidence	Non		Non	Retraité	28/05/2012
Christiane	47	F	2003	10	Ille-et-Vilaine	Non	Présidence	Non		Non	Sans emploi	08/10/2013
Christine	63	F	1976	37	National	Non	Animation CA	Contact	Animation Responsabilité	Non	Retraité	20/12/2012
Daniel	64	M	2011	2	Côtes d'Armor	Non	Présidence	Non		Non	Retraité	15/02/2013
David	68	M	2000	13	Finistère	Non	Animation Présidence	Contact		Non	Retraité	27/06/2013
Elise	70	F	1971	42	National	Oui	Animation CA	Responsabilité Formation	Salarié	Oui	Indépendant	18/12/2012
Elyane	42	F	2002	11	Ille-et-Vilaine	Oui	Animation	Contact		Non	Animation périscolaire	21/05/2012
Emmanuelle	61	F	2011	2	Ille-et-Vilaine	Non	Présidence	Non		Oui	Retraité	14/03/2013
Faustine	66	F	1987	26	National	Oui	Animation	Animation Formation		Oui	Retraité	03/06/2013
France	43	F	2006	7	Ille-et-Vilaine	Oui	Présidence	Non		Oui	Travailleur social	29/04/2013
Françoise	70	F	2003	10	Morbihan	Non	Animation Responsable	Non		Oui	Retraité	29/04/2013
Frank	38	M	2012	1	National	Oui	Animation Coordination	Non		non	Animation RERS	11/07/2013
Gaby	71	F	1994	3	Finistère	Non	Animation	Non		Oui	Retraité	19/04/2012
Gaëlle	40	F	2005	8	Ille-et-Vilaine	Oui	Animation salariée	Non	Contacts	Non	Animation socio-culturelle	30/01/2013

Surnom	Age	Sexe	Arrivée dans le RERS	Nbr d'années dans un RERS (en 2013)	Département	RERS comme missions professionnelles	Fonctions (actuelles et anciennes)	Rapport au national lors de l'entretien	Autres rapports au national précédents (si a pris de la distance)	Initie un RERS	Situation professionnelle	Date d'entretien
Ghylaine	65	F	2012	2	Finistère	Non	Animation	Non		Oui	Employé	02/03/2012
Gorgette	63	F	1993	20	Côtes d'Armor	Non	Présidence	Non		Non	Retraité	05/06/2013
Huguette	76	F	1994	19	Côtes d'Armor	Non	Animation	Non		Non	Retraité	29/11/2011
Isa	44	F	2005	8	Ille-et-Vilaine	Oui	Animation	Non		Non	Animation socio-culturelle	18/03/2013
Jeanne	42	F	2006	7	Finistère	Non	Animation secrétariat	Non		Non	Employé	19/04/2012
Joël	52	M	2007	6	National	Non	Animation (ancien)	Non		Non	Indépendant	02/05/2013
Johanne	53	F	2003	10	National	Oui	Animation	Animation		Oui	Employé	26/11/2012
Joséphine	65	F	2009	4	Finistère	Non	Trésorerie	Non		Non	Retraité	02/04/2013
Josette	64	F	1999	14	National	Non	Présidence	Responsabilité Animation Formation		Oui	Retraité	07/12/2012
Julien	33	M	2008	5	Côtes d'Armor	Non	Animation	Non		Non	Sans emploi	14/01/2012
Justin	65	M	1980	33	National	Non	CA	Animation	Salarié Responsable	Non	Retraité	03/11/2011
Justine	55	F	1993	20	National	Oui	Animation	Non	Salarié	Non	Animation RERS	18/04/2013
Laurent	53	M	1991	22	National	Oui	CA	Animation	Salarié Formation Responsabilité	Non	Animation RERS	04/11/2011
Léa	26	F	2013	0	Finistère	Oui	Animation	Non		Oui	Animation socio-culturelle	04/04/2013
Lise	47	F	2007	6	National	Oui	Animation puis Participante	Contact	Animation	Non	Sans emploi	26/03/2013
Luc	66	M	1987	26	National	Oui	Présidence	Contact	Responsabilité Animation Formation	Oui	Retraité	10/07/2013
Lucia	49	F	2006	7	National	Oui	Animation puis présidence	Animation Responsabilité		Oui	Animation RERS	15/11/2012

Surnom	Age	Sexe	Arrivée dans le RERS	Nbr d'années dans un RERS (en 2013)	Département	RERS comme missions professionnelles	Fonctions (actuelles et anciennes)	Rapport au national lors de l'entretien	Autres rapports au national précédents (si a pris de la distance)	Initié un RERS	Situation professionnelle	Date d'entretien
Marie	68	F	1981	32	National	Non	CA	Animation	Responsabilité, formation, animation	Non	Retraité	23/03/2013
Maud	32	F	2006	7	National	Oui	Animation Salarié	Animation		Non	Animation RERS	17/04/2013
Mona	54	F	1987	26	Côtes d'Armor	Oui	Animation salarié	Non	Contact	Non	Travailleur social	24/05/2013
Morgane	23	F	2012	1	Ille-et-Vilaine	Oui	Animation	Non		Non	Travailleur social	08/02/2012
Nicolas	47	M	2008	5	National	Non	Participant	Animation		Non	Indépendant	08/05/2013
Pascal	51	M	2005	8	Morbihan	Oui	Animation	Contact		Oui	Chargé de mission développement local	10/05/2013
Rozenn	52	F	2008	5	Côtes d'Armor	Non	Animation Trésorerie	Non		Non	Employé	08/06/2013
Sabine	61	F	1989	24	National	Non	Animation	Non	Responsabilité	Oui	Travailleur social	22/07/2012
Séraphine	76	F	1992	21	Côtes d'Armor	Non	Animation	Non		Oui	Retraité	09/11/2012
Simon	52	M	2010	3	Finistère	Non	Animation	Non		Non	Indépendant	27/06/2013
Sophie	50	F	1995	18	Ille-et-Vilaine	Oui	Animation	Non		Oui	Travailleur social	07/05/2013
Stéphane	67	M	2010	1	Finistère	Oui	Animation	Non		Oui	Enseignement	03/04/2013
Victor	41	M	2002	11	Ille-et-Vilaine	Non	Présidence	Non		Oui	Sans emploi	20/01/2013
Vincent	31	M	2010	3	National	Non	Animation	Contact		Non	Sans emploi	03/11/2013
Violette	36	F	2005	8	Ille-et-Vilaine	Oui	Animation	Non		Non	Travailleur social	18/03/2013
Yvette	64	F	1986	9	Ille-et-Vilaine	Oui	Animation Salariée (ancienne)	Non	Contact	Non	Retraité	11/03/2013
Zoé	57	F	1999	3	aucun	Non	Aucune	Aucun	Responsabilité, formation, animation	Non	Formation	03/07/2012

Tableau 3- Tableau récapitulatif des personnes enquêtées par entretien semi-directif

4-3. Catégorisation et processus de codage des matériaux empiriques

4-3.1. Une catégorisation visant « théorisation » et « schématisation »

« L'analyse qualitative est une activité fascinante. A l'entrée, une masse imposante de données brutes – notes des terrains, transcriptions d'entrevues, documents divers ; à la sortie une description et une analyse minutieuse d'un phénomène savamment questionné. Entre les deux, une activité longue et patiente d'interprétation passant par une série de procédés précis, une suite de réflexions, de remises en question, de découvertes et de constructions toujours plus éclairantes, toujours mieux intégrées » (Paillé, 1994, p. 147).

Paillé dans cet extrait décrit la multiplicité des activités, des méthodes et des procédés utilisés pour explorer les matériaux empiriques, tester et vérifier des hypothèses. Cette construction n'est effectivement pas linéaire et progressive, dans le cas de l'usage de la MTE.

En analyse qualitative, il est courant de préciser et exercer une réflexivité sur la manière dont les matériaux empiriques ont été récoltés et l'enquête de terrain s'est déroulée. Cette activité réflexive est d'importance pour gérer certains biais et prendre en considération les contingences inévitables dans toute enquête pour nuancer et enrichir les résultats. L'écriture et les choix de « mise en forme » des résultats sont également fréquemment explicités dans les enquêtes utilisant les méthodes ethnographiques. Cependant, les processus de construction des résultats et les outils d'analyse intellectuels utilisés sont plus rarement et clairement explicités. La MTE se trouve ainsi parfois utilisée comme support d'analyse qualitative, par exemple chez Paillé (1994) ou Kaufmann (2011). Elle formalise, formule, propose de nouveaux outils et méthodes pour élaborer des analyses, permet une meilleure « prise » sur les analyses réalisées qui comportent toujours une part de bricolage, d'adaptation aux contingences de l'enquête, d'hypothèses et intuitions issues du chercheur ou de son entourage, etc. Elle impose à ce titre une rigueur supplémentaire permettant d'encadrer les processus itératifs et progressifs d'analyse en proposant des outils méthodologiques spécifiques à ces processus. Malgré l'usage du journal de recherche et de terrain, les processus intellectuels réellement suivis ne sont pas toujours si évidents à retracer et formuler, et ils sont toujours plus itératifs que ne le laissent le plus souvent penser le compte-rendu final.

Le processus d'analyse de la MTE est centré sur la théorisation (Glaser & Strauss, 2010) ou catégorisation (Corbin & Strauss, 2004). Le passage du terme de théorisation à catégorisation s'accompagne d'une explicitation accrue des protocoles, conseils et outils d'analyses employés. La théorisation est l'aboutissement, provisoire, des analyses dans un schème logique et explicatif

(Corbin & Strauss, 2004). L'analyse ne désigne pas une analyse de contenu (Paillé, 1994) ou une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2006), même s'il est possible d'utiliser ce type de méthode. Le protocole d'analyse proposé consiste plutôt en des « recettes pratiques » pour accroître la rigueur en demeurant assez flexible pour s'ajuster aux contingences du projet de recherche (Strauss & Corbin, 2003, p. 363). Les grands principes sont d'aboutir à une théorisation, à pouvoir explicatif, voire une schématisation qui met en relation, et qualifie les relations, entre les différentes catégories interconnectées (Paillé, 1994 ; Strauss, A. & Corbin, 2003 ; Glaser & Strauss, 2010 ; Lejeune, 2014). La catégorie est un élément conceptuel de la théorisation (Glaser & Strauss, 2010) et elle est l'objet d'une définition (Paillé, 1994). Le « codage sélectif » final peut aboutir à des schématisations, des « modélisations » ou des diagrammes (Paillé, 1994 ; Strauss & Corbin, 2004 ; Lejeune, 2014). La schématisation peut se faire au fil des analyses ainsi qu'à la fin du processus, il s'agit d'une organisation et mise en forme graphique des résultats par exemple sous forme de carte mentale, de diagramme, de schémas, de tableaux, de matrices (Huberman & Miles, 2003), etc.

La construction de relations entre les catégories peut émerger de constats de leur présence dans les mêmes situations, par induction, ou selon la logique déductive spéculative en se demandant quelles autres catégories et liens pourraient être possibles. En tous les cas, le lien doit être vérifié dans les matériaux recueillis (Paillé, 1994). A partir des informations issues des documents un descriptif détaillé de l'évolution du Mouvement a été rédigé progressivement. Il a été par la suite retravaillé de manière à identifier des phases et des moments-clefs. La compréhension de l'histoire du Mouvement s'est progressivement enrichie à mesure de la lecture de la documentation et des analyses menées par la suite. Il a été synthétisé en une frise (au chapitre 5) l'une des étapes de la catégorisation. Les résultats présentés ont ainsi pour objectif de présenter une schématisation finale permettant de synthétiser les résultats, mais également une mise en ordre logique. Il est choisi de parler de schématisation pour mettre l'accent sur le travail logique et graphique plutôt que de modélisation, plus proche des mathématiques et de l'analyse prédictive. Cette catégorisation est progressive, la schématisation peut être approfondie par la suite. La pertinence finale d'une catégorie dépend aussi de son insertion dans un modèle dynamique d'ensemble de la théorisation (Paillé, 1994). Les catégories sont construites au fil de l'avancée des analyses : de nouvelles catégories émergent, d'autres fusionnent, d'autres sont divisées, d'autres reformulées ou redéfinies.

4-3.2. Processus de catégorisation

La catégorisation était au départ centrée sur les catégories de dimensions de l'idéal, du fonctionnel de référence et du vécu du dispositif (présentées au chapitre 3), elles-mêmes composées de sous-catégories : l'idéal se compose par exemple d'aspirations sociales.

En premier lieu, la documentation a fait l'objet de premières analyses, en lien avec le cadre théorique proposé par Alberio (2010, 2011) sur les dispositifs de formation et celui de la théorie de l'acteur-réseau sur la diffusion de l'innovation. Tout d'abord, il s'est agi d'analyser les éléments du dispositif et de proposer des pistes de réflexion : par exemple, comment est décrit le fonctionnement d'un Réseau et du Mouvement dans ces documents ? Quels sont les rôles et les références théoriques ? Quelles sont les alliances créées ? Ce premier document a servi à élaborer des pistes de réflexions et des premières hypothèses. Par la suite, l'analyse des documents a été reprise afin d'identifier les thématiques récurrentes ligne par ligne par « codage ouvert » au sens de la MTE. Cette micro-analyse permet de faire émerger de nouvelles questions, observation de similarités et différences. Chaque document était ainsi découpé par catégories thématiques, accompagné des mêmes éléments de mémos. Progressivement des catégories communes ont émergées et d'autres créées selon les pistes théoriques (valeurs, fonctionnement, rôle, etc.). Dans un premier temps les catégorisations n'étaient ainsi pas exclusives : l'objectif était de multiplier les catégorisations possibles et de « coller » le plus aux formulations et matériaux empiriques avant de se lancer dans une phase plus analytique.

Strauss et Corbin (2003, 2004) proposent de passer du codage ouvert au « codage axial ». Celui-ci consiste à développer les définitions et propriétés des catégories. L'objectif a été de regrouper progressivement les différentes codifications créées. Pour ce faire, l'utilisation du logiciel Nvivo a permis de procéder à cette catégorisation progressive. Il permet d'organiser des arbres hiérarchiques de « nœuds » ou de codification/catégorisation. La hiérarchisation progressive s'est faite à la fois à partir des éléments récurrents dans les données et du cadre théorique. Des catégories très générales reprenaient ainsi : les éléments idéels, fonctionnels, vécus du dispositif, et les éléments de durabilité, de réussites, de tensions et d'échecs décrits dans les documents. La codification a été longue et constamment retransformée. Elle a abouti à une hiérarchisation en arbres des éléments décrivant le dispositif et des éléments de réussite et d'échecs. Le même processus a été réalisé simultanément avec les entretiens retranscrits en combinant ces grandes catégorisations générales et les codifications issues du codage ouvert. Une quinzaine d'entretiens a ainsi été analysés. Puis, les catégorisations ont été hiérarchisées, triées et mises en relations (codage axial). Une fois cette phase stabilisée, d'autres entretiens ont été analysés en utilisant ces « nœuds » mais également en les modifiant, regroupant, divisant si nécessaire. La moitié du corpus ainsi analysée, les catégorisations entre les documents et les

entretiens, différentes par nature de données ont été rapprochées en confrontant et harmonisant la catégorisation en cours. Des « nœuds » liés aux logiques d'action ont ainsi été ajoutés à mesure de l'exploration des données, et hiérarchiser pour en affiner les catégories les plus pertinentes. Ces analyses ont alterné les moments de codage par lecture ligne par ligne des entretiens, à des moments de restructuration et définition des catégorisations. L'exploration s'est menée également par recherche sémantique. Par exemple, lors de l'explorations des objectifs de citoyenneté, j'ai pu faire une « requête » dans l'ensemble du corpus des extraits qui comportaient ce mot ou des termes associés. Lorsqu'une hypothèse émergeait ainsi, la requête permettait d'affiner progressivement le découpage et l'organisation des catégories ainsi que la rédaction des mémos. C'est à partir de ce travail et de la relecture du premier document d'analyse que les résultats ont été rédigés à partir des mémos mais aussi des matériaux empiriques.

A mesure de l'enquête et des analyses, la dimension du « vécu » du dispositif s'est montrée particulièrement importante, mais la diversité des échelles particulière à un dispositif en réseau et surtout le temps long posaient question sur la circonscription de la dimension du « vécu ». Le dispositif n'est vécu strictement ni par les acteurs locaux ni par les acteurs du Mouvement. Ainsi, l'échelle nationale se restreint, dans le cas de ce terrain spécifique observé sur un temps long, plus difficilement aux logiques axiologiques et fonctionnelles. Les militants du Mouvement et fondateurs réinterprètent également à mesure le dispositif initial et le vivent affectivement. Par exemple, le sentiment de réussite des Réseaux, reprise de manière inattendue, dans d'autres villes, initie la création d'un Mouvement national. La temporalité longue impliquait qu'un élément de la dimension du « vécu » devient fonctionnel. Il a été alors gardé dans la conceptualisation les dimensions de l'idéal (axiologiques) et du fonctionnel de référence (fonctionnelles) comme des éléments cristallisés et relevant du dispositif idéalement conçu. La dimension du « vécu » a alors été progressivement été abordée principalement en tant que logique d'action (présenté au chapitre 3). La problématisation centrée sur les façons dont les acteurs font durer le dispositif impliquait une attention toute particulière portée aux logiques d'action. A l'issue du travail sur la revue de la littérature et des hypothèses émergentes de l'enquête, le nombre de logiques d'action s'est établi à neuf logiques. Ces dernières été investiguées puis hiérarchisées au fil des analyses, de manière à développer dans les résultats les plus présentes et pertinentes pour comprendre ce que les personnes mettaient en œuvre pour pérenniser le dispositif. La logique de traduction et d'enrôlement a été reformulée à partir des mêmes travaux de la sociologie de la traduction en logique d'intéressement. La logique instituante en regroupait d'autres comme la logique de vécu, la logique de bricolage. Par

conséquent, la logique vécue a été dépliée et précisée par l'analyse des différentes logiques d'action (dans le chapitre 7). L'intervention d'éléments socioaffectifs qui sont apparus finalement comme les plus pertinents pour comprendre la durabilité relevaient de la volonté et du sentiment d'engagement des personnes, de la construction d'un espace sécurisé, du plaisir d'apprendre et du besoin de reconnaissance sociale.

4-3.3. Recherche des propriétés

La catégorisation ne se limite pas à la définition de catégories dans la MTE, des « propriétés » et « dimensions » lui sont associées. Une propriété est donc un élément d'une catégorie que Strauss & Corbin (2003) définiront par la suite comme des « matrices de conditions à l'action ».

« Pour atteindre le statut de catégorie, un concept plus abstrait doit être développé dans les termes des propriétés et des dimensions des phénomènes qu'il représente, des conditions qui lui donnent naissance, des actions et interactions qui l'expriment, des conséquences qu'il produit. Ce schéma directeur de l'action peut être formalisé comme une " matrice de condition " » (Strauss & Corbin, 2003, p. 367).

Ces propriétés citées sont en rapport avec ce qui contraint la définition d'une situation par les acteurs en présence. Cette matrice de condition est ainsi très liée à l'usage sous-jacent de l'interactionnisme symbolique utilisé par A. Strauss (Strauss & Corbin, 2004), méthode de codage que Glaser critiquera. Le cadre théorique interactionnel ne fait effectivement pas partie de l'approche utilisée dans ce travail, les propriétés sont donc définies autrement. La recherche de propriétés n'est pas abandonnée pour autant. En lien avec les « conditions » des catégories (Strauss & Corbin, 2004), les propriétés sont le résultat du travail de comparaison et de confrontation aux matériaux empiriques permanent. Il s'agit de prendre en compte des variations d'intensité ou de nature des phénomènes observés en situation : « spécifier les conditions sociales » et les « diverses formes » des catégories (Paillé, 1994, p. 164). Ainsi, l'émergence des catégories principales et leurs sous-catégories constituent la structure des chapitres 6 et 7. A l'intérieur de chaque point, il s'agit par la suite de décliner différentes conditions ou variabilités de celles-ci.

Cette vérification des hypothèses est liée à un autre principe essentiel de l'analyse en MTE : l'induction analytique utilisée par Glaser et Strauss (2010) puis Strauss et Corbin (2003) met l'accent sur l'exploration et la recherche permanente de « cas négatifs ». Pour prendre un exemple, la mixité sociale s'avère être partie prenante du dispositif conçu (chapitre 6) mais en raison des contraintes imposées par les financeurs et les cadres d'actions qui spécifient un public, cette mixité est présente dans peu de RERS (chapitre 7).

4-4. Conditions de scientificité

L'analyse des cas négatifs, l'attention portée à la variation des phénomènes sont des appuis à la rigueur scientifique (Strauss, A. & Corbin, 2004), un « garde-fou » contre les généralisations abusives (Beaud & Weber, 2010) et un accroissement de la pertinence sociale des travaux de recherche. L'ancrage empirique et la vérification des hypothèses et des analyses systématique, à mesure de la théorisation, par rapport aux matériaux empiriques, sont un autre support méthodologique. La prise en compte des échelles d'observations est importante (Desjeux, 1998). La réflexivité sur l'ensemble du processus de recherche est essentielle dans l'approche qualitative, d'autant que les jugements de valeurs et de réalités ne sont pas toujours nettement distincts (Pirès, 1997 ; Flick, 2014), le journal de terrain, d'analyse et de bord sont des outils qui accompagnent ce processus. La plausibilité empirique accompagne alors la pertinence et la fiabilité des données. Elle tient compte de la possibilité de démontrer et illustrer empiriquement les analyses, d'informer du « cheminement de terrain » (de la manière dont les informations ont été recueillies), de l'explicitation des décisions interprétatives (De Sardan, 2009, p. 99).

L'attention est portée sur la concordance et la cohérence entre les éléments théoriques et empiriques (Strauss, A. & Glaser, 2010). Les catégorisations présentées comme résultats sont développées jusqu'au sentiment de « saturation » par le chercheur, issue de la confrontation des matériaux de différentes nature empirique (triangulation) et de l'attention portée à la crédibilité des analyses. « Plus le chercheur avance dans l'analyse, plus il ajuste, raffine, relie des codes et des catégories de façon cohérente et plus les concepts se densifient et se regroupent autour de noyaux théoriques. C'est comme un mouvement de réduction et de densification [...] Le point de saturation théorique est atteint lorsque, de la collecte des données, n'émerge plus rien de vraiment nouveau ni vraiment consistant » (Charmaz, 2002). De même, Strauss et Corbin (2004) font remarquer que la saturation théorique est d'abord le fruit d'une évaluation de la qualité et de la richesse des résultats de l'analyse en MTE, mais qu'il est aussi relatif à d'autres considérations telles que les ressources dont dispose le chercheur, en temps et en argent, ainsi que le nombre de personnes pouvant participer à la recherche. Considérer la saturation théorique est une opération dont le chercheur est responsable (« dont il est le seul à pouvoir répondre à et qui mène une décision fondée sur l'évaluation d'un ensemble de paramètres fondamentaux et pragmatiques » (Plouffe & Guillemette, 2012, p. 107).

Dans une perspective de théorisation par la MTE, la théorie a été adaptée et sa pertinence interrogée au regard des données tout au long du processus d'analyse. Il ne s'agissait pas d'être

totalement innovant et en création permanente mais de mobiliser les travaux des chercheurs précédents pour préciser les catégorisations et les reformuler. Leur travail, issu d'autres terrains d'études, permet également d'engager d'accompagner une généralisation progressive, toujours appuyée sur la sensibilité théorique. Ainsi, les lectures de l'histoire d'autres dispositifs de coformation et de récits d'innovations de dispositifs de formation ont été un support pour préciser une catégorie qui, grâce à cette confrontation, peut être reformulée de manière à être utile pour comprendre les processus d'autres terrains et d'avoir, ainsi, une portée plus générale.

La saturation est une des garanties méthodologiques utilisées lors de cette recherche. Elle s'accompagne de la recherche des variations, des cas négatifs pour ne pas « sur-interpréter » (De Sardan, 2009). La saturation a consisté à ce que « on s'oblige à ne pas se contenter de données insuffisantes ou occasionnelles » (De Sardan, 2009, p. 88), à une obligation de vérification précise et suffisante des hypothèses (Glaser & Strauss, 2010). En effet, la généralisation des résultats ne se limite pas à quelques manifestations du phénomène présentées, puisqu'elle ne sont pas issues d'une expérimentation de laboratoire aux conditions contrôlées (Flick, 2014).

De surcroît, les premières hypothèses et analyses dans une approche inductive, progressives, sont issues, et donc orientées par l'examen des premiers matériaux récoltés. Le risque est alors d'orienter les analyses et le recueil ultérieur des données sur des phénomènes, qui, finalement, se révèlent jouer un rôle mineur. Il s'agit là d'une sorte d'« effet tunnel » qui désigne la focalisation du regard sur un phénomène ou processus à probabilité d'apparition et d'intensité peu importante due au hasard de l'entrée sur le terrain. Pour éviter ce risque, un canevas d'entretien avec les mêmes questions centrales pour tous les acteurs rencontrés a permis d'aborder les mêmes thématiques chez toutes les personnes. Ainsi, si certaines logiques ou composantes du dispositif n'étaient pas évoquées lors des premiers entretiens, le choix a été fait de les questionner tout de même pour vérifier que leur exclusion ne soit pas due au hasard de l'ordre chronologique dans lequel étaient menés les entretiens. Inversement un indicateur de durabilité qui peut sembler intéressant au début de la récolte peut se révéler mineur, ou lié à un contexte d'action spécifique, et orienter le recueil et le regard du scientifique jusqu'à qu'il mesure son ampleur relative. Lors des entretiens, les relances permettaient d'explorer plus largement certaines hypothèses émergentes et la comparaison lors des analyses de hiérarchisation des catégories les plus pertinentes pour comprendre la durabilité des Réseaux.

Enfin la mise en relation entre les catégorisations doit être assez précise et dense et permettre d'être testée sur d'autres terrain d'étude, mais aussi compréhensible et suffisamment générale (Strauss, A. & Glaser, 2010). Cet élément nécessite d'avoir à l'esprit l'importance de la possibilité pour les acteurs de terrain, de RERS mais aussi d'autres systèmes de coformation, de les utiliser pour identifier des caractéristiques de durabilité, accompagner leurs actions

quotidiennes et avoir une puissance explicative en cas de « crise » d'un de ces systèmes de formation. L'établissement des propriétés et conditions liées aux catégories est un des supports à une généralisation non abusive : la capacité de généralisabilité est priorisée sur la généralisation.

4-5. Choix d'écritures

« Ecritures » est écrit volontairement au pluriel. Comme relevé précédemment dans le chapitre certaines parties de la thèse et éléments de langage relèvent de choix d'écriture assumés. La production finale de la recherche a été issue de phases d'écritures successives.

Le journal de terrain ou de bord recouvre déjà en lui-même « en réalité un ensemble complexe de pratiques d'écriture, dont les fonctions et les statuts sont multiples, de feuillets d'écriture, dont les destins sont différents. Je [Florence Weber] distinguerais trois types de journaux, un journal d'enquête, spécifique de l'ethnographie ; un journal de recherche, tel que pourrait en tenir un historien ou un philosophe ; un " journal intime ", enfin sur le modèle des journaux autobiographiques, où se livrent les humeurs et les émotions de son auteurs » (Weber, 1991, p. 48).

Les journaux de terrain, d'analyse et de bord du chercheur ont à la fois une fonction mémorielle et réflexive. L'inscription matérielle des réflexions en cours, des interrogations, des hypothèses, des intuitions et des ressentis du chercheur constituent des « traces » d'une activité dont quelques mois et années plus tard, le chercheur pourrait difficilement se remémorer son état intellectuel et émotionnel à l'instant et les choix qui ont pu en découler. Reprendre le journal permet de retrouver les raisons des choix effectués. Par exemple, un concept peut être proposé comme hypothèse à un moment donné de l'enquête puis, progressivement le regard du chercheur se modifie au point de rendre plus difficile les raisons qui ont motivé l'exploration du concept. Ces journaux mettent de resituer la chronologie de l'enquête (Beaud & Weber, 2010). Ces journaux ont également une fonction de mise à distance, de travail de prise de conscience et réflexivité sur soi-même, en tant que sujet-chercheur. Cette écriture est donc utile pour le chercheur comme forme de dialogue avec soi (De Sardan, 2009, p. 84).

Le journal de terrain, quelle que soit sa dénomination, est donc un outil méthodologique important. L'écriture est pour le chercheur une « technologie intellectuelle » (Goody, 1979) à multi-facettes. Trace mémorielle, dialogue autoréflexif, elle est également, en particulier en MTE, un outil analytique. En écrivant des « mémos », des historiques, des descriptions, des premiers résultats un travail de sélection et de mise en ordre l'interprétation se réalise progressivement. Les impressions lors de l'observation de terrain, ou de la lecture des matériaux empiriques, pris

dans la situation d'un ensemble de sensations, de connaissances théoriques, de sentiments (questionnement, inquiétudes, stimulation, etc.) sont tout à la fois ressenties. Passer par une pratique d'écriture est déjà une sélection : tout n'est pas retranscrit ou écrit, seulement ce qui est le plus important parce que le plus récurrent, frappant ou étonnant est écrit. Ensuite, la pratique même d'écriture est une mise en ordre de cet ensemble. Le choix des mots, les structures de phrase, la projection du lecteur potentiel, l'organisation en titre et paragraphes sont utiles : la pratique régulière d'écriture de premiers résultats, d'état d'avancement, a été, pour ma part, source de questionnement, puisqu'elle ne se limite pas à coucher sur papier une analyse « déjà-là » dans l'esprit du sujet. C'est dans la pratique même de l'écriture que j'ai le plus avancé sur la construction intellectuelle et interprétative s'est faite au fil de l'écriture, relectures, restructurations et réécritures. Sélectionner, mettre en ordre, formuler, définir, mettre en relation ont été des opérations essentielles de la construction de l'objet à la rédaction des résultats (Paillé & Mucchielli, 2006).

Les « mémos » permettent de noter les choix réalisés, les hypothèses posées, les idées d'explorations théoriques ou empiriques. Ils se structurent progressivement catégories et propriétés. Au départ de cette thèse, un journal d'analyse me permettait, en plus du journal de terrain et de bord, d'inscrire les traces d'analyses progressives, en différenciant ce qui était des hypothèses théoriques à explorer, des analyses premières, des idées d'exploration dans des matériaux empiriques, des questions qui se posent et des variations des phénomènes observés. Cette différenciation est issue de la proposition de Corbin et Strauss (2004, p. 257) qui décomposent les mémos en compte-rendu de codage (comprenant les résultats des codages ouvert, axial et sélectif), comptes-rendu théorique (« les mémos de sensibilisation et de récapitulation qui contiennent les réflexions et les idées de l'analyste sur l'échantillonnage théorique et d'autres problématiques »), compte rendu opérationnel (« comprenant les directions procédurales et les rappels » sur la manière dont le codage a été conduit et les choix effectués). Des suites de l'utilisation du logiciel Nvivo, les mémos y sont intégrés et structurés par ces thèmes : définition de la catégorie, propriétés et variations émergentes, cas négatifs, hypothèses et concepts théoriques à explorer, questions à résoudre pour mieux expliciter la catégorisation, matériaux empiriques à recueillir ou à analyser pour vérifier la théorisation en cours, enfin, limites et biais possibles.

Goody expose ainsi comment l'écriture a pu, historiquement, permettre le développement d'une pensée logique et abstraite, et des pratiques scientifiques même (Goody, 1979). Ces transcriptions décontextualisent et introduisent une distance entre le moment vécu et la restitution de ce moment, processus important dans une approche scientifique. Elles ouvrent des potentialités et permettent des constructions logiques, au risque de produire une pensée totalement dépendante de cette forme graphique. Par conséquent, j'ai choisi d'accorder une

attention particulière aux schématisations. Le travail de représentation graphique est une forme différente de mise en ordre intellectuelle. Il oblige à inscrire dans un espace contraint un ensemble d'idées, de les ordonner, les mettre en relation mais aussi de réfléchir à la représentation visuelle et symbolique qui peut leur être associée. Travailler sur des représentations graphiques lors de la thèse était ainsi une manière d'interroger les interprétations comme complément à la pratique de l'écriture.

Les choix stylistiques sont également plus porteurs d'une orientation des interprétations : quelle place donner au sujet-chercheur ? Quand parler à la première personne ? La description est-elle la meilleure manière de présenter les résultats ? Quelle place donner aux émotions dans les résultats ? Le choix du style d'écriture pose de nombreuses questions épistémologiques, méthodologiques et éthiques (Brossard, 2014). Certaines formulations n'ont pas été utilisées pour respecter l'anonymat. Ainsi, les Réseaux sont présentés par ville, mais les personnes sont situées dans un département, puisque leur fonction au sein du Réseau permettait dans ce cas de les identifier immédiatement. Certaines informations ne sont ainsi pas explicitées. Réaliser des « études de cas » posait les mêmes questions. Les seules personnes dont le nom a parfois été mentionné sont les co-fondateurs des RERS. Lorsque leur nom est utilisé c'est bien strictement en tant que co-fondateurs qu'ils sont présentés, soit pour réinscrire l'histoire des RERS à partir de leurs récits, soit en tant que « figures » historiques, soit en tant que « représentants » de la démarche des RERS, en se refusant d'y inclure des éléments plus personnels ou des informations transmises lors de rencontres et conversations informelles.

Enfin, la méthodologie ancrée pose des questions spécifiques d'écriture : comment restituer le processus de construction particulièrement itératif ? Quand commencer à écrire un cadre théorique, faut-il même écrire un cadre théorique ? Finalement, la projection des lecteurs potentiels a primé sur la recherche un mode de restitution spécifique, ce qui, a permis une clarification des résultats et de la démarche. Le processus méthodologique est ainsi explicité dans un chapitre spécifique qui précède l'explicitation des résultats. Un chapitre de revue de la littérature et de cadre théorique précède le chapitre 5, même si, en pratique, ils ont été élaborés très ultérieurement. Leur écriture oblige à stabiliser, formaliser et organiser les références qui mobilisées au cours du processus de recherche. De même qu'écrire n'est pas qu'inscrire sur papier une pensée, écrire la thèse n'est pas retracer pas à pas tout au long du document les étapes d'une recherche itérative. La rédaction est ici conçue, à un moment donné, comme une formalisation du processus et des résultats de la recherche qui a pour but d'être transmise pour discussion.

Pour terminer, plusieurs choix de terminologie ont été effectués. Le terme de Mouvement avec une majuscule désigne le mouvement national des RERS, que ce soit le MRERS ou le Foresco. De même, une majuscule au mot Réseau désigne un RERS et non pas un réseau de manière générique. Les citations de plus de 40 mots ont été mises en exergue et seules celles liées au discours des acteurs de terrain sont en italique telles que le préconisent les normes de l'*American Psychology Association*, tout comme les mots étrangers. Les guillemets anglais permettent au sein d'une citation d'auteur de repérer à la lecture plus facilement la différence entre le début d'une citation et un mot est lui-même entre guillemets à l'intérieur de la citation. Lorsque certaines expressions sont mises entre guillemets, comme « société de la connaissance », il s'agit d'indiquer que l'expression n'est pas reprise au nom de l'auteur mais désigne un vocabulaire spécifique au terrain ou à des politiques plutôt qu'une terminologie scientifique. Lorsque les nombres écrits en toute lettre sont suivis de chiffres entre parenthèses, le but est de permettre au lecteur un repérage plus rapide dans le texte de ces éléments. Enfin, pour repérer dans les chapitres de résultats les entretiens réalisés auprès de personnes engagées au niveau national ou local, EN (entretien réalisé à l'échelle nationale) et EL (entretien réalisé à l'échelle locale) a été précisé à la suite du prénom qui leur a été attribué à des fins d'anonymat. Les citations issues de l'enquête de terrain sont mises en italique. Les extraits d'ouvrages écrits par les fondateurs auraient pu l'être également, malgré le positionnement parfois militant de ces écrits ; j'ai choisi finalement de ne pas les mettre en italique car ces écrits ont également des ambitions réflexives et théoriques.

UN MOUVEMENT NATIONAL ET DES RÉSEAUX LOCAUX CRÉÉS ET RECRÉÉS

Le recueil et l'analyse des matériaux présentent une progressivité. Ce processus a débuté tout d'abord au niveau national par la compréhension des composantes et des changements apportés au dispositif, à la lecture de la documentation présente au local de l'association nationale. Par la suite, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'acteurs du Mouvement et des Réseaux locaux. Ce chapitre présente de manière descriptive ces éléments empiriques. Cette première phase précède l'analyse et donne des illustrations et précisions sur les ressources empiriques.

Tout d'abord, des éléments de contexte ayant des conséquences sur les ressources documentaires à disposition au local du Mouvement sont présentés, notamment la manière dont le fonds documentaire a été progressivement constitué et à quelles fins. Ce fonds constitue des pistes pour caractériser des périodes d'activités plus ou moins intenses du Mouvement entre 1964 (les prémisses) et 2013, le travail de terrain ayant été mené de 2011 à 2013. Par la suite, à partir du recueil de données documentaires, une présentation historique du Mouvement est élaborée et présentée en phases successives. De cette lecture diachronique émergent des pistes d'analyses concernant les éléments de création, de stabilisation et de déstabilisation des Réseaux.

La présentation des cinquante (50) entretiens semi-directifs suit la contextualisation historique des données documentaires recueillies (350). Elle débute par une présentation des caractéristiques des personnes rencontrées en entretiens. Trois portraits de personnes aux caractéristiques d'engagement, d'âge et de contexte d'action différents ont été réalisés à des fins d'illustration du matériau à disposition.

Suivent des caractéristiques descriptives des vingt-cinq (25) terrains enquêtés ainsi qu'un tableau récapitulatif des Réseaux bretons au sein desquels les entretiens ont été menés. Il s'agit là de l'ensemble des RERS repérés en Bretagne. Trois fiches de terrain donnent à voir synthétiquement des exemples de fonctionnement de Réseaux.

5-1. Documents nationaux et historiques

5-1.1. Présentation descriptive du corpus documentaire

5-1.1.1. Contextualisation historique du corpus documentaire

Le corpus est constitué des documents présents au sein du centre de ressources de l'association du mouvement national à Evry. Ce lieu se présente comme un lieu d'archives, d'expérimentations, de mutualisation et d'aide au développement des différents Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs répartis sur le territoire. Les documents présents, leur nature et leur nombre, a varié suivant les époques, les personnes qui s'en sont chargées et les orientations du Mouvement. Ces éléments de contexte ont des conséquences sur les conditions de validité de la recherche. Constitués principalement à partir des rapports d'activités de l'association nationale, complétés par des entretiens informels auprès des bénévoles et salariés du Mouvement, ces informations se présentent aussi comme des indices de transformation de l'association nationale au cours du temps.

L'association du Mouvement des RERS a été créée à partir du plus ancien de ces Réseaux à Evry (fondé en 1979). En effet, dans le but de favoriser la diffusion de la démarche les membres décident, en 1984, de donner naissance à l'Association pour le Développement des Réseaux de Formation Réciproque. En 1989, alors que le nombre de structures s'est multiplié sur le territoire, les membres des Réseaux présents décident de séparer formellement ces deux entités : le RERS d'Evry et le Mouvement des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (MRERS). Cette filiation et la présence depuis plusieurs décennies de ces deux associations sur la même commune, participe de leurs échanges réciproques de ressources documentaires.

Le MRERS se veut un soutien au démarrage des nouveaux RERS, à la médiation entre les groupes, à l'organisation de rencontres, de formations, de stratégies de promotion et de partenariats de recherche. Les documents présents sont donc des archives administratives liées au fonctionnement et à la gestion associative du Mouvement. Le second type de documents conservés sont des ressources destinées au soutien et à la promotion des RERS : mémoires d'étudiants, rapports de recherche, plaquettes de présentation, fiches pratiques, livres, etc.

En 1998, lors de l'Assemblée Générale du MRERS plusieurs représentants locaux proposent la création d'un centre de documentation à partir du fond le plus fourni, celui du local national. Cette proposition recueille l'assentiment général et donne lieu à un projet plus ambitieux de « centre de ressources ». L'objectif de ce dernier sera de mutualiser toutes les ressources de l'ensemble des réseaux. Cette dénomination de « centre » apparaît paradoxale et

fait l'objet de débats, puisque le but recherché est de favoriser la communication et la formation entre les Réseaux, dans une perspective collaborative et décentralisée. Cette décision intervient en outre dans une période de questionnement sur la perspective de développer des activités d'échanges et de communication à distance, en investissant le domaine numérique. Un site Internet est ainsi créé comme support « de collecte et de diffusion d'informations » et de « travail à distance » entre les membres des différents réseaux. Un Etablissement Public Numérique y est expérimenté en 2004 où seront formés vingt-deux membres en recherche d'emploi.

A partir de 2005, le centre de ressources doit également répondre aux demandes d'informations à la formation réciproque de la part de personnes extérieures aux RERS, en particulier des étudiants. La création d'un groupe de recherche sur la formation réciproque contribue à un fond d'articles, de mémoires et de rapports de recherches. A mesure de la succession des salariés engagés sur cette mission (entre 2000 et 2008), selon l'obtention de financements sur le projet, différentes méthodes de tri et d'organisation des documents se succèdent. Par exemple, une secrétaire réalise un travail important de classification et de réalisation de dossiers de presse. Sa remplaçante, va détruire un tiers des pièces à son arrivée en 2000 (notes incomplètes, manuscrits non datés, documents intermédiaires). La priorité est au recensement des mémoires, des rapports d'études et des actes des universités d'été. Les comptes rendus de réunions et d'activités ne sont également pas rédigés depuis 1989 par les mêmes personnes, ce qui renforce le caractère hétérogène du fond et de sa gestion. Plusieurs conflits internes à l'association provoquent un plus faible investissement de personnes sur cette mission. Dès la création de la nouvelle association nationale en 2009, le Foresco, les documents sont ramenés au local (après avoir été conservé dans le garage d'un membre du Mouvement) et le projet de constitution d'un centre de ressources est à nouveau formulé. L'Assemblée générale de 2009, qui se déroule à Beauvais, amène les représentants nationaux à visiter le Réseau local (RERS et bar associatif), dont la bibliothèque est particulièrement remarquée et servira de modèle. L'objectif est de créer un espace d'archives, d'expérimentation, de recherche-action, de formation et de soutien à l'essor des réseaux. Il s'agit de pouvoir disposer d'un espace de promotion et d'échange avec les instituts de recherche et les chercheurs. La vocation de ce centre est également d'être le support d'une « mémoire », d'une histoire et d'une identité collective par la préservation de différentes ressources (vidéos, archives, mémoires universitaires ou professionnels, récits d'expériences). La forme attendue combine l'archivage dans ce local et une plate-forme numérique. Progressivement le centre est qualifié de « centre de ressource sur la réciprocité positive ». En 2015, il est toujours en cours de constitution.

La sollicitation d'un travail de thèse sur les RERS depuis 2011, point de départ de cette recherche, entre dans le cadre de cette volonté des promoteurs de valoriser les mémoires d'étudiants et de recherche accumulés pendant des années.

5-1.1.2. Hétérogénéité et évolution des ressources à disposition

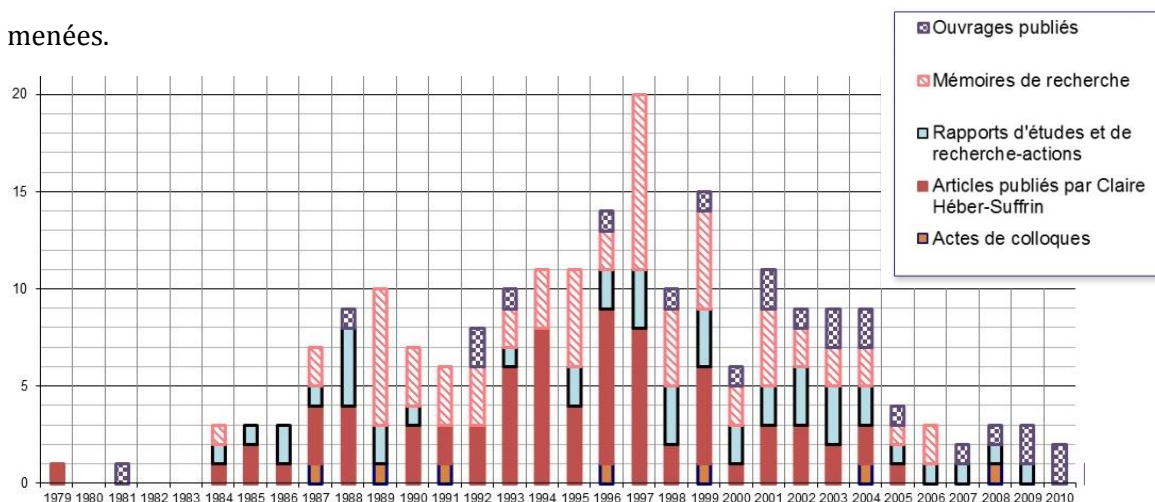
Ces quelques éléments sur les objectifs guident le recueil et l'organisation des documents à l'association nationale ainsi que l'évolution des projets et des moyens à disposition. Ils permettent d'expliquer la présence de documents très hétérogènes, pas toujours datés, la variabilité des systèmes de classification, l'inexistence d'indexation, la fluctuation du volume documentaire selon les périodes et l'absence de certains documents. En ce sens, leur seule consultation est insuffisante pour un travail historique approfondi, mais ils permettent toutefois de retracer l'évolution générale du Mouvement et de dégager des premiers éléments d'analyse. Plus précisément, les ressources mises à disposition dans ce local rassemblent :

- Des documents administratifs : majoritairement des rapports d'activité (hormis 1996, 2004 et 2009, non retrouvés dans les archives ou non rédigés), des demandes de subventions, des rapports d'étapes, des dossiers de demandes de financements, des catalogues de formation, des courriers administratifs, des comptes rendus de bureau et de conseil d'administration.
- Des documents envoyés par les RERS : le plus souvent des invitations à des événements, des flyers, des plaquettes, les journaux internes, des comptes rendus de rencontres collectives entre personnes de réseaux différents (« inter-réseaux »).
- Des articles de presse et de revue publiés au niveau national ou régional au sujet de la démarche des RERS ou de leurs activités.
- Des rapports de recherches-action menées par des membres des RERS et du Mouvement, parfois avec d'autres partenaires, et des mémoires réalisés par des étudiants, souvent eux-mêmes membres de RERS ou engagés dans le Mouvement.
- Des actes d'université d'été (voire d'automne dans certains cas) sur support papier ou VHS.
- Des enregistrements vidéo sur VHS de films ou de reportages sur les RERS.

La quantification de la documentation présente au local de l'association nationale est un indice, parmi d'autres, de périodes d'activité plus ou moins dynamiques. Les éléments de contextualisation explicites (voir dans la section 5-1.1.1) alertent sur l'impossibilité de se limiter à ces informations pour des conclusions fiables sur les évolutions : des documents ont été perdus ou détruits et ces informations restent parcellaires (absence de décompte du nombre de RERS, par exemple). Cependant, on observe que pendant les périodes où l'association est dynamique et bénéficie de moyens financiers plus importants, elle dispose d'un plus grand

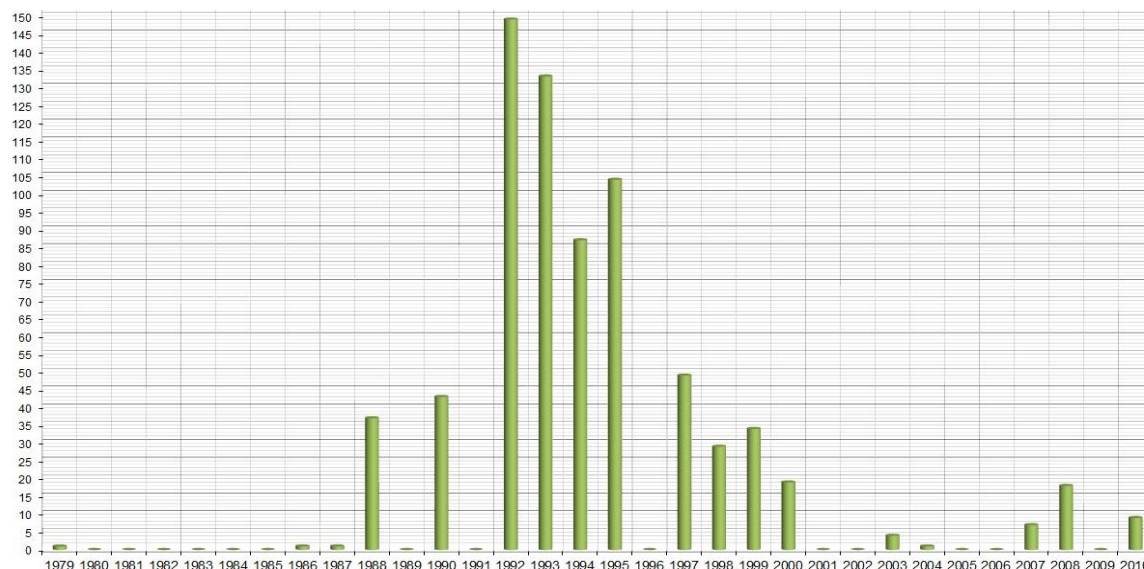
nombre de salariés et, de façon corollaire, la gestion des ressources documentaires est mieux assurée.

En plus de présenter synthétiquement les données documentaires étudiées, ces chiffres sont, à titre d'enquête exploratrice, des signes du volume et de la richesse des activités qui y sont menées.



Graphique 4 - Traces d'activités de recherche et de publication

Ce graphique qui comptabilise le nombre de documents présents au local (actes de colloques et d'universités d'été, mémoires de recherche, rapports d'études et de recherche-action, articles, ouvrages). Les moments d'activités, du moins de recensement de ces activités ne sont pas de volume homogène.



Graphique 5 - Nombre de RERS créés indiqués dans les rapports d'activité

La période des années quatre-vingt-dix représente une forte période d'activité du Mouvement, particulièrement sur le nombre de recherches et publications ainsi que de RERS créés. La même tendance s'observe concernant le nombre d'articles des dossiers de presse. Par croisement des différentes informations, la documentation conservée semble indiquer un

accroissement régulier des activités du Mouvement entre 1987 et 1991, puis une forte augmentation entre 1991 et 2000. Après 2000, on observe une chute brutale puis une stagnation des activités. En effet, tel que nous l'explicitons dans le court historique de l'association nationale, le Mouvement connaît à cette période des difficultés financières et des conflits. Trois grandes périodes de l'association nationale se dessinent : prémisses et démarrage (jusqu'en 1989), structuration et expansion (1990 à 1999), crise institutionnelle et financière (2000 à 2009), recomposition et recréation (à partir de 2009).

5-1.1.3. Présentation du corpus des données analysées

5-1.1.3.1. Descriptif des données documentaires du Mouvement

Le travail de recueil des données documentaires a été réalisé entre septembre 2011 et mai 2014. Comme indiqué dans la partie méthodologie, l'objectif n'était pas d'intégrer de manière exhaustive tous les documents présents mais de privilégier ceux qui permettaient de caractériser les activités : les rapports administratifs (en particulier les rapports d'activité du Mouvement de 1989 à 2011, hormis 1996, 2004 et 2009 qui ont été perdus), les journaux internes, les livrets de présentation et enfin les invitations à des événements. D'autres documents, selon la logique de la théorisation ancrée permettent d'informer et de vérifier des hypothèses au fil de l'analyse. Par exemple, le rapport final des « Etats Généraux » (2003), à un moment de forte crise du Mouvement contribue à mieux cerner les enjeux, les controverses, les perspectives qui à cette période ont pu influencer sur sa durabilité.

5-1.1.3.2. Descriptif des données documentaires des RERS étudiés

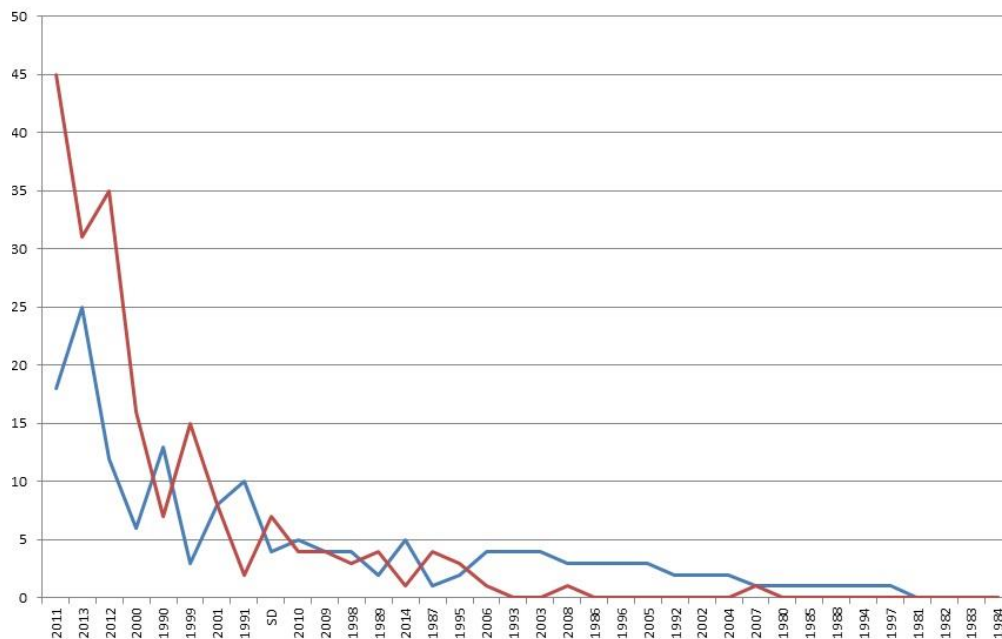
<i>Types de documents</i>	<i>Mouvement</i>	<i>RERS</i>	<i>Totaux</i>
Rapports administratifs	37	23	60
Communication - livrets de présentation	3	37	40
Communication - journaux	21	18	39
Evènements - Invitations	15	23	38
Outils - Gestion des échanges	0	37	37
Documents constitutifs - Règlements	3	24	27
Comptes rendus	9	9	18
Outils de formation	14	1	15
Communication - supports de promotion	3	9	12
Documents de travaux	7	3	10
Outils - autres	8	1	9
Documents constitutifs (hors règlements)	11	0	11
Dossiers d'administration	8	0	8
Communication - courriers	6	2	8
Rapports d'études	7	0	7
Evènements - programmes	3	1	4
Actes de colloques	3	0	3
Productions propres	0	2	2
Evènements - Supports d'organisation	2	0	2
	160	190	350

Tableau 4 -Présentation du corpus documentaire par type de document

Ce tableau synthétise le corpus de documents par type de documents. La liste précise du corpus documentaire concernant le Mouvement et les Réseaux est consultable en annexe.

Tel qu'explicité dans le chapitre de méthodologie, les documents présents au Mouvement ont fait l'objet d'un travail approfondi pour reconstituer des éléments historiques. La documentation de chaque RERS avait, elle, une visée complémentaire et exploratoire et n'a donc pas fait l'objet d'un recueil systématique, expliquant leur faible nombre au regard du nombre de personnes de RERS différents rencontrés. Les documents ont été ici récoltés à mesure des entretiens et observations menés. L'objectif était principalement d'avoir des informations sur le fonctionnement de ces RERS (nombre de participants, date de création, activités, organisation, etc.). En effet, l'hétérogénéité quantitative et qualitative ne permettait pas une analyse approfondie et comparative. Les plaquettes de présentation ont été recueillies à l'occasion de la visite de chaque RERS. Elles présentent les objectifs principaux, la manière dont ils s'organisent et, le plus souvent, présentent une liste ou un planning des échanges de savoirs en cours. Inversement les plaquettes du Mouvement existantes sont moins nombreuses, d'où la disproportion montrée dans le graphique ci-dessus. La disproportion entre la colonne Mouvement et RERS concernant les outils de gestion des échanges s'explique par le fait qu'en général ces outils sont présentés par le Mouvement comme des outils à transmettre aux animateurs et participants, donc des outils de formation. A l'inverse la fonction et mission « formation » est associée à l'une des missions que se donne le Mouvement, celle de la formation des membres des Réseaux.

Ce tableau présente la répartition des documents du corpus par Réseau. En ce qui concerne la distribution du corpus en fonction des années, le corpus est plus important sur la période 2011-2013. Que ce soit au local du Mouvement (en bleu), et encore plus dans les locaux de chaque Réseau (en rouge), les papiers et traces ont fait l'objet régulièrement de tris et de pertes. Les dates de création de chaque RERS sont également variables. Lors des prémices (des années soixante-dix à la fin des années quatre-vingt) l'activité et le nombre de groupes et de participants est moins forte. L'importance de documents de 1990 est ainsi également à mettre en relation avec leur forte activité dans cette période. Le volume documents concernant les années 1999 et 2001 est lié à une période de fortes tensions, qu'il s'agissait de mieux comprendre pour s'engager dans la résolution de cette crise.



Graphique 6 - Répartition du corpus de documents par date

Le tableau de répartition (présenté en annexe) du corpus documentaire par Réseau fait apparaître un volume de documents important pour plusieurs Réseaux. Ainsi, le nombre de documents récoltés au Maillon, Réseau de Plouézec aujourd'hui fermé, est dû au travail exploratoire lors duquel il a été possible de récupérer la totalité des documents archivés le concernant au sein de la structure.

Le réseau de Saint-Brieuc, pour sa part, est l'un des plus anciens réseaux de Bretagne et est toujours actif. Les réseaux de Dinan ont été également l'objet d'un travail de terrain plus approfondi. En effet, un premier réseau s'y est créé dès 1987 comme une activité du centre social, puis il est devenu une association. Suite à l'évolution de ce Réseau historique, la conseillère en Economie Sociale et Familiale, l'une des initiatrices, a proposé de créer un nouveaux RERS « Echanges de savoir-faire ». Cette transformation du RERS puis récréation, au sein de la même structure, apparaissaient tout à fait intéressants pour la question traitée.

La production de documents de présentation et de promotion pour le RERS de la Poste a également été importante suite de l'organisation d'un événement pour la publication du livre sur ce Réseau d'entreprise. Il en est de même de la documentation sur le Réseau d'Echanges de Savoirs d'Orly recueillies à l'occasion de ses 40 ans. Enfin, le RERS d'Agon-Coutainville a été l'objet d'un intérêt tout particulier en raison de ses spécificités : situé en milieu rural son territoire d'action concerne six cantons, et deux des personnes qui sont en charge de son animation sont ou ont été engagées au Mouvement national pendant plusieurs années.

Ces ressources documentaires présentées ne sont pas toutes utilisées pour la compréhension historique du Mouvement national, mais nous y reviendrons à la section 5-1.2.

5-1.2. Les grandes phases d'un mouvement

Constituée à partir du corpus documentaire, et des entretiens informels lorsqu'un complément était nécessaire, les frises suivantes présentent visuellement des éléments de l'évolution du Mouvement national jusqu'en 2013. Les commentaires qui l'accompagnent ont pour but de faciliter la lecture et la compréhension des éléments représentés. Le terme de « Réseaux » est utilisé pour désigner les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs aux dénominations changeantes : le Réseau, réseaux d'échanges de connaissances, réseaux de formation réciproque, réseaux d'échanges de savoirs puis réseaux d'échanges réciproques de savoirs.

5-1.2.1. Les prémisses du Mouvement (1964-1989)

5-1.2.1.1. Expérimentations éducatives à Orly (1964-1976)

Les prémisses des RERS sont l'objet de récits, dont le premier a été publié sous la forme d'un ouvrage, *l'école éclatée*. Ce dernier a été utilisé pour reconstituer cette période en complément de l'enquête de terrain. Le récit débute par celui des expériences pédagogiques (méthodes actives, méthodes Freinet) d'une institutrice d'un quartier défavorisé de banlieue parisienne, Claire Héber-Suffrin. Soutenue par la directrice de l'école et par l'inspecteur de l'éducation nationale, elle constate des effets positifs sur les élèves lorsque leurs ressources sont reconnues et mobilisées, particulièrement pour ceux qui ont le plus de difficultés, puis sur les adultes pour lesquels l'accès à l'éducation permanente était une préoccupation d'acteurs locaux.

Elle collabore alors avec des acteurs de la pédagogie nouvelle (groupe Freinet, Ecole Nouvelle de Cergy-Pontoise, ACCEN, ICEM, etc.), le collège qui accueille ses élèves et s'engage syndicalement. A l'école sa pratique est progressivement perçue comme une solution pour les élèves en retard scolaire. Les partenariats développés sur le territoire enrichissent et diffusent la démarche : progressivement les échanges mutuels débordent de plus en plus les frontières de l'école. D'autres personnes se joignent au projet, à titre de bénévole (du Club de Prévention de la cité de transit¹¹), de professionnel (spécialiste d'un métier, bibliothécaires, professeurs, travailleurs sociaux, commerçants), de militant politique ou de parent. Chacun de ces nouveaux participants mobilisent leur réseau, par exemple pour une offre ou demande non satisfaite.

¹¹ Le Club de prévention intervient pour créer du lien dans la Cité de transit mais également permettre aux personnes de mobiliser des ressources matérielles et humaines utiles pour dépasser leurs difficultés individuelles. Le rôle des éducateurs y évolue à cette période vers un nouveau mode de fonctionnement : le local est fermé de manière à décentraliser et dynamiser les actions sous formes d'ateliers (concernant l'école, la santé, les loisirs) et d'animation de sorties. En plus du rôle de médiateur, le fonctionnement, sans local, à gestion collaborative leur apparaît similaire à la démarche des « réseaux » initié par Claire Héber-Suffrin à ce moment (Héber-Suffrin, C., 1981).

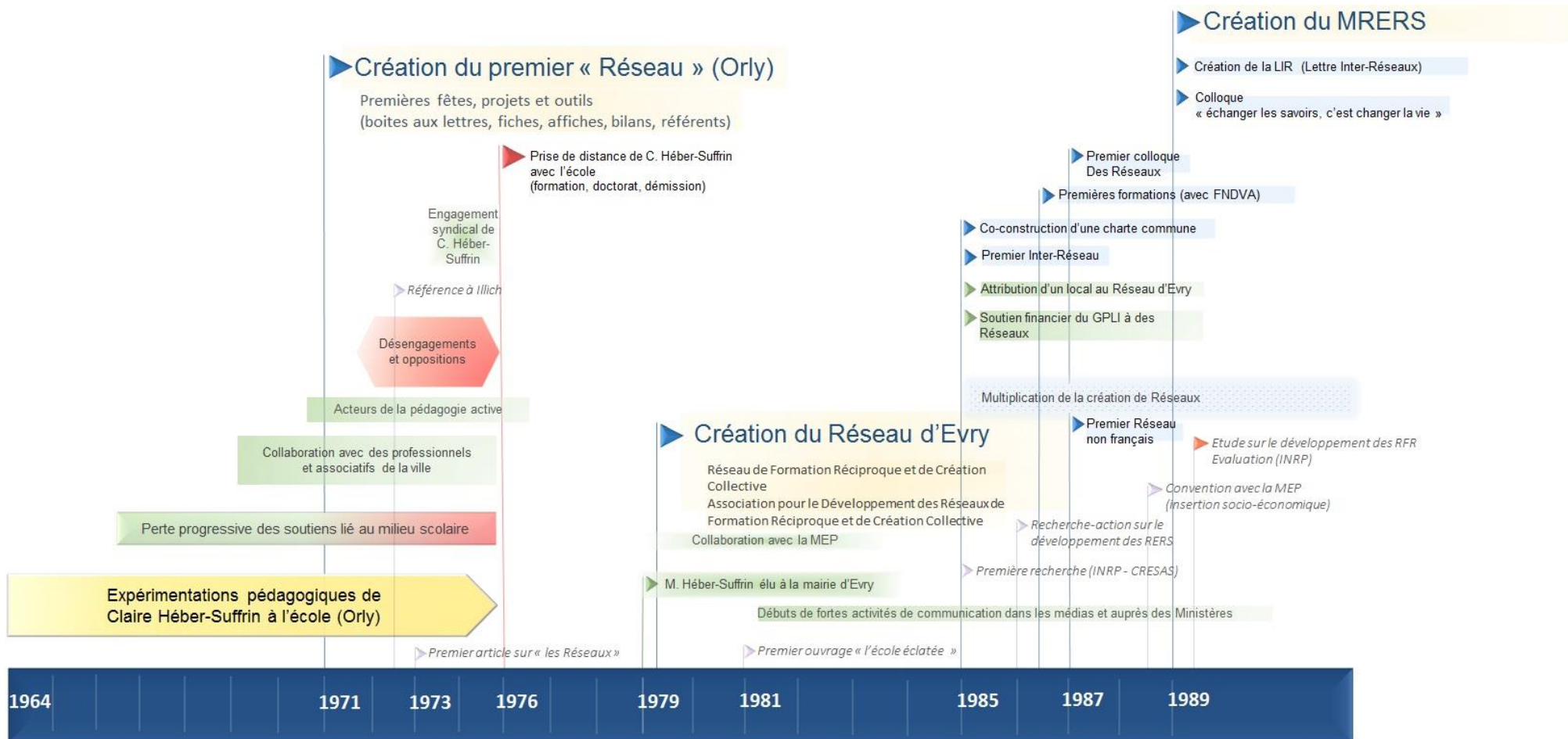


Figure 3 - Frise des prémisses du Mouvement (1964-1989)

A partir de l'investissement fort de ces personnes, le groupe informel constitué, « le Réseau », échange régulièrement, dans différents lieux, et se constitue un ensemble de moyens de communication et d'échange¹³ : affiches, expositions, fêtes, boîtes aux lettres, définition des objectifs, évaluations, fiches de bilan d'échange, désignation de personnes référentes, article publié dans l'Éducateur en (1973), etc.. Les termes d'apprentissages et de formation viennent remplacer l'utilisation du mot connaissance qui semble « *faire peur* ».

Progressivement le groupe s'étend et se renforce dans la ville, tout en étant l'objet d'oppositions de plus ou plus fortes de la part de personnes ou d'institutions particulières. L'enthousiasme pour les idées d'Illich après la publication de « la société sans école » ne fait pas l'unanimité. D'autres critiques formulées par les élus communistes de la ville, sur la démarche « trop réformistes » à leur goût, justifient la diminution des moyens matériels mis à leur disposition. Les risques de marginalisation des enfants sont associés à leur changement de comportement qui perturbe les règles de discipline et les habitudes de travail à l'école et au collège. Les oppositions des enseignants et des parents portées aux pratiques alternatives de l'institutrice rendent le projet si difficile à mener si bien qu'elle fait le choix d'y mettre fin. Claire Héber-Suffrin reprend des études en Sciences de l'Éducation. Pour leur part, les travailleurs sociaux et bénévoles du Club de Prévention soutiennent le Réseau d'Orly tout au long de l'expérience.

5-1.2.1.2. Lien social et « vivre-ensemble » dans une « ville nouvelle » (1979)

Trois ans plus tard, le projet est relancé dans une ville nouvelle dans laquelle des élus et associatifs sont confrontés aux questions d'isolement croissant, de dévalorisation de soi et d'inégalités d'accès à la formation permanente. Dans cette ville, les résultats des municipales sont en 1979 favorables aux candidats du Parti Socialiste. Marc Héber-Suffrin, époux de Claire Héber-Suffrin, devient adjoint au maire d'Evry et chargé des affaires sociales. Il présente le projet lors d'une commission extra-municipale aux affaires sociales pour solutionner ces questions et favoriser les solidarités et le vivre ensemble dans une ville à forte croissance démographique et dans laquelle des personnes cumulent des difficultés (économiques, sociales, etc.). Evry, en tant que « ville nouvelle », est un terreau favorable aux expérimentations et aux projets de transformation sociale. Au départ groupe informel, les premiers participants au Réseau sont des proches des premiers convaincus, dont d'anciens du Réseau d'Orly. Ils construisent le projet au fil de rencontres collectives, de bilans et d'évaluations. La Mission d'Éducation Permanente (MEP) est le premier partenaire. Les responsables de la MEP sont préoccupés par le sort des plus exclus, mais peinent à toucher ce public qui ne vient pas la solliciter, alors qu'ils constatent leur participation aux RERS. Le réseau d'Evry grandit rapidement, passant

de 25 personnes à 1500 en moins de 10 ans avec une réunion hebdomadaire lors de laquelle des réponses aux offres et demandes sont proposées par sollicitation des réseaux de connaissances.

L'école éclatée (1981) qui raconte les débuts à Orly et Evry participe de leur visibilité. Préfacé par E. Morin et postfacé par D. Cohn-Bendit, l'ouvrage suscite l'intérêt d'intellectuels et de représentants politiques. Pour promouvoir les échanges de savoirs, les participants activent leurs propres réseaux. Leur action aboutit à faire parler du Réseau dans les journaux, à la télévision, à la radio et auprès de ministères.

5-1.2.1.3 Premiers Réseaux dans d'autres villes (1986-1988)

Un autre réseau se crée en 1986, un deuxième en 1987 et trente-sept en 1988. L'Île-De-France et l'ouest de la France sont les régions où ils se développent d'abord grâce à des subventions du Groupement pour la Lutte contre l'Illettrisme (GPLI), nouvellement créé.

En 1985, la première recherche sur les pratiques des Réseaux démarre avec le Centre de Recherche de l'Éducation et de l'Adaptation Scolaire (CRESAS – INRP) intéressé par les stratégies d'apprentissages et l'échec scolaire des milieux populaires.

Les nouveaux Réseaux sollicitent celui d'Evry pour des conseils et des informations. Leur premier outil partagé, une charte, est créée en 1985 à l'occasion du premier « inter-réseaux », c'est-à-dire rencontre entre membres de RERS de différentes villes. Une subvention de la Fondation Nationale pour le Développement de la Vie Associative (FNDVA) permet de proposer les premières formations dès 1986. Une seconde recherche questionne les raisons du développement des RERS.

Le premier colloque de 1987 réunit 25 réseaux. Cette multiplication aboutit, lors des rencontres, à une proposition de définition et de formalisation des moyens d'organisation et de communication communs à ces différents groupes pour s'entraider, échanger sur les pratiques, se former, se rendre visibles et trouver des partenaires.

En 1988, l'inter-réseau « emploi et insertion » aboutit à une convention entre la Mission d'Éducation Permanente et le Mouvement en cours de construction sur le thème de la relation entre formation et insertion socio-économique pour les chômeurs de longue durée et les bénéficiaires du RMI. Pendant deux ans elle réunit personnes en situation de précarité, chercheurs, coordinateurs, travailleurs sociaux ou formateurs d'adultes.

Globalement, le milieu des années quatre-vingt est une période de grande créativité, de projets, de financements.

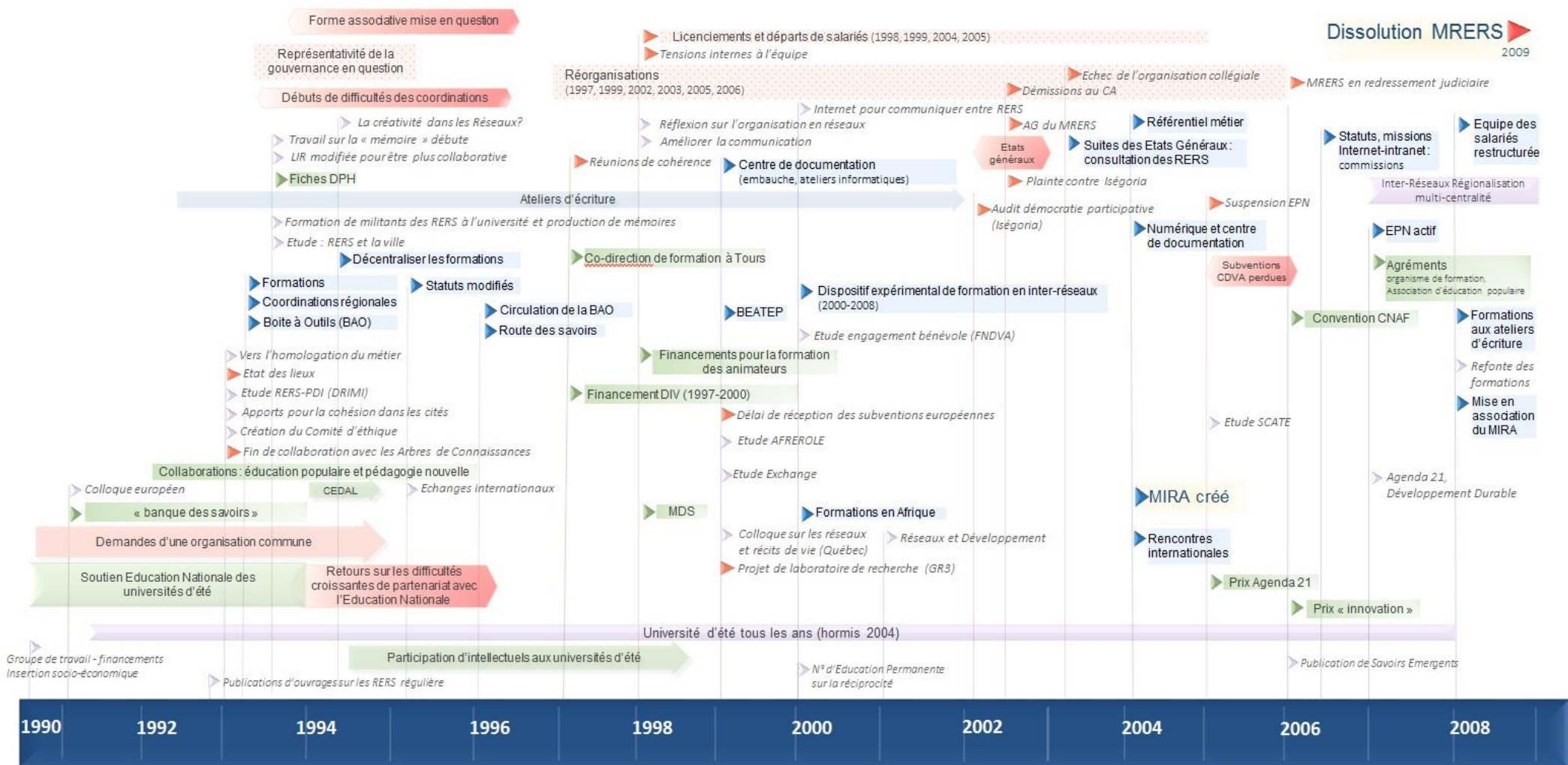


Figure 4 – Frise du développement à la « crise » du Mouvement (1989-2009)

5-1.2.2. Du développement à la « crise » (1989-2009)

5-1.2.2.1. Premières collaborations et structurations du Mouvement (1989)

En 1989, les Réseaux lancent un journal interne, la Lettre Inter-Réseau (LIR) et une association, le Mouvement des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (MRERS), qui se veut un « Réseau de réseaux ». Le terme de Mouvement, à connotation dynamique et participative, est préféré à celui de fédération. L'association nationale se structure progressivement et fonctionne avec six salariés l'année de sa création. Le fonctionnement est analogue à celui d'un RERS : une équipe anime et met en relation des Réseaux de pairs qui échangent réciproquement.

Le premier colloque est organisé la même année. Son intitulé « échanger les savoirs, c'est changer la vie » devient presque un slogan. Ces regroupements de 1989 et 1990 sont essentiellement tournés vers l'échange de pratiques. Chaque année un nombre de plus en plus important d'enseignants y participent jusqu'en 1994, année à partir de laquelle ils ne bénéficient plus du soutien de l'Education Nationale pour participer aux universités d'été. Les militants font par ailleurs part de leur difficulté croissante à travailler en partenariat avec les institutions scolaires.

Les colloques et les universités d'été continuent à se tenir quasi-annuellement jusqu'en 2005. Organisés dans différentes villes, ils regroupent membres des Réseaux, militants, professionnels et chercheurs. Le colloque européen de 1991 est à l'origine de partenariats entre des RERS et des acteurs de la citoyenneté au niveau européen qui réalisent par la suite une recherche financée par l'Europe (AFREROLE, 1999). Colloques et universités d'été sont considérés comme des « moments incontournables dans la dynamique de formation des réseaux » explicitement à partir de 1992. Leurs actes et des ouvrages sont régulièrement publiés.

Les recherches de collaboration dans le champ de l'éducation populaire et l'éducation se poursuivent. Dans la continuité de l'inter-réseau « emploi et insertion », en 1990, plusieurs RERS s'engagent à une recherche-action sur ce thème. La MEP et l'ANPE, dans le cadre d'une expérimentation à Rennes et Angers (Modules d'Orientations Approfondis) sont partenaires.

Créé en 1992, le « comité d'éthique » regroupe des membres des Réseaux, des responsables politiques, des personnes d'institutions partenaires et des chercheurs. Ses fonctions relèvent autant de l'accompagnement analytique et critique que de la construction d'alliances stratégiques. Cette même année, l'apport des RERS à la création de sociabilité entre personnes de cultures différentes dans les quartiers est mis en avant. Dès le bilan des activités en 1989, la présence majoritaire de travailleurs sociaux dans les équipes d'animation est constatée mais non débattue : elle concerne vingt-sept Réseaux sur les trente-sept existants. A

cette période une recherche cofinancée par la Délégation Interministérielle au RMI fait le point sur les activités des différents RERS en lien avec les Programmes Départementaux d'Insertion.

L'évaluation de 1989 qui pose des questions d'évaluation et d'identification des critères de développement et de mobilisation constate un écart important entre les Réseaux dans les pratiques de réciprocité effective. Le Réseau d'Evry étant celui où la réciprocité effective est la plus importante, cette réussite est attribuée à la présence d'animateurs salariés. Ce même rapport d'évaluation finalisé en 1990 fait état des tensions et incompréhensions exprimées par les membres des différents Réseaux au sujet de la démarche d'évaluation. Il se conclut par l'idée qu'ils « théorisent en faisant ». Ateliers d'écritures, échanges d'expériences, sensibilisation à la formation, travail sur l'évaluation, mise en place d'un outil de recueil d'information et de ressources pratiques et théoriques informatisées sont portés dans les projets du Mouvement afin de développer la conscientisation des participants.

Plusieurs projets associés à la « mémoire des RERS » sont initiés : il s'agit de construire et diffuser une mémoire individuelle et collective, support d'appropriation de la démarche, d'engagement et de conscientisation. En 1991, un autre partenariat, financé par le Conseil Général de l'Essonne vise à produire des fiches pour la « banque des savoirs ». Les ateliers d'écriture se développent comme outil de transformation du rapport à l'écriture. Ils deviennent un outil central dans les pratiques des RERS à partir de 1993. Des animateurs sont formés à cette technique. Par la suite, un partenariat avec la Fondation pour le Progrès de l'Homme met à disposition une personne en formation pour développer les outils de mémoire collective, apprendre à rédiger des « fiches mémoires » et réaliser un thésaurus du Mouvement. L'importance de l'implication dans la rédaction des fiches ne correspond pas aux objectifs attendus. Cependant, l'effet est conséquent sur le développement des formations à l'animation d'ateliers de lecture et d'écriture. Ces pratiques servent l'enjeu de construction d'une « mémoire collective » et d'une identité commune qui n'ignore pas les origines de la démarche. A mesure des années, les membres changent et des critiques entre membres émergent. Les plus anciennement engagés dans les Réseaux rappellent alors les origines de la charte : elle n'est pas imposée par le MRERS mais a été élaborée en collaboration entre des membres lors d'un inter-réseau en 1985.

Le « rôle historique » du MRERS est affirmé, ses missions sont perçues comme des réponses aux besoins et difficultés des RERS (formation, communication, partenariats, etc.). De nouveaux outils et formateurs sont recherchés. Une Boîte à Outil (BAO), élaborée en 1992, regroupe des fiches, issues de plusieurs Réseaux : fiches d'aide au démarrage, fiches de gestion des échanges, argumentaires et champ d'intervention possibles, chartes, etc. Au moment de sa

diffusion, il est rappelé que la BAO n'est pas un manuel à appliquer à la lettre mais que ces outils peuvent être adaptés. Remise en circulation en 1996, chaque RERS est incité à l'enrichir et la modifier. Les apports et appropriations de la BAO par les Réseaux sont finalement considérés en 2001 comme trop mineurs par rapport aux ambitions qu'elle portait.

La Lettre Inter Réseaux (LIR) est objet de réflexion : pour être en cohérence avec les valeurs du Mouvement et devenir une « création collective », les personnes engagées au Mouvement ne sont plus les seuls à en avoir la charge. Des correspondants locaux et représentants des différentes régions sont intégrés à l'équipe de rédaction. Plus fortement à partir de 1994 et jusqu'à actuellement, ce journal reste régulièrement repensé de manière à être collaboratif, participatif et représentatif des différents RERS.

Dès le début des années quatre-vingt-dix, le lien entre les différents Réseaux progresse par la mise en place des inter-réseaux et des formations. Les expérimentations de « régionalisation » débutent. Il s'agit de se constituer des échelles d'animation régionales, intermédiaires entre le MRERS et les Réseaux et de renforcer les possibilités d'obtentions de financements publics. Une liste de coordinateurs régionaux est établie en 1992. Les coordinations sont principalement financées par les Caisses d'Allocations Familiales. Les coordinateurs sont en charge de la recherche de financement. Certains animateurs sont recrutés ponctuellement mais rapidement les difficultés économiques sont exprimées par les responsables régionaux. Il s'agit également de « responsabiliser la régionalisation » : la formation à l'animation et à la démarche des RERS pour être plus proches des attentes et des besoins des Réseaux doit se faire par coformation entre des membres de réseaux à proximité et portée par les coordinations régionales et les inter-réseaux.

5-1.2.2.2. Partenariats universitaires, publications et reconnaissance (1993)

Les colloques internationaux et projets européens construisent progressivement des relations entre personnes de différents pays européens. En parallèle les échanges et actions à l'international sont investis, notamment en Amérique Latine et au Québec mais surtout sur le continent africain particulièrement à partir de 2008. A partir d'échanges avec un RERS brésilien et avec le Comité d'Amérique Latine (CEDAL), les actions d'éducation populaire et projets internationaux se multiplient à cette période, par exemple par la valorisation de la création de RERS dans des camps de réfugiés au Rwanda et en Tanzanie (1995), l'animation d'un inter-réseau sur le tourisme social (1995), la formation d'animateurs de réseaux en Afrique (2000), un partenariat avec le Programme Prioritaire pour le Développement Urbain (PPDU), plan d'aide au développement en Afrique (2001), la présence de Claire Héber-Suffrin au Forum Mondial des Associations (2002), la création d'un groupe de réflexion et d'action sur le développement solidaire et de la coopération avec les pays d'Afrique (2005). Dans un contexte de crise organisationnelle et de gouvernance de l'association nationale, les rencontres internationales de

2004 et 2008 sont des moments de dynamisme et d'alliance, tout comme le projet de la « route des savoirs ». En 2008, le Mouvement International pour la Réciprocité Active, MIRA, version internationale du MRERS, est officiellement constitué en association. L'implication des bénévoles y est jugée peu importante comparativement à celles des RERS et du MRERS.

Les projets d'homologation du métier d'animateur de réseaux ouverts ou d'animateur de RERS sont initiés en 1993, poursuivis par la réalisation d'une fiche de définition des compétences et des tâches d'un animateur de réseau par le RERS de Crest en 1997. Le MRERS reçoit les agréments d'association populaire et d'organisme de formation professionnelle, ce qui facilite l'obtention de subventions. Suite à l'étude menée par Arnaud et Giordan (2002) sur les apprentissages dans les RERS, le MRERS obtient un financement de la FNDVA pour analyser la manière dont les bénévoles se forment et apprennent au sein des RERS. Il obtient l'homologation BEATEP d'animateur de RERS en 2001. En 2004 débute un travail de construction d'un référentiel sur le métier d'animateur de Réseau pour clarifier son rôle, ses compétences et valoriser le métier.

1993 est également le début d'un partenariat avec l'Université de Tours par l'intermédiaire de G. Pineau. C. Héber-Suffrin est invitée à intervenir dans le DUHEPS, puis codirige une formation à laquelle les animateurs de Réseaux sont invités pour faire reconnaître leurs pratiques par un diplôme et, par la réalisation d'un mémoire, développer une réflexivité individuelle et collective sur ces pratiques. Deux promotions sont concernées entre 1995 et 2001. Plusieurs membres et militants des Réseaux vont ainsi obtenir un DUHEPS ou un DURF.

Des actes des colloques, des articles, des ouvrages et des travaux issus de participation à des recherches sont régulièrement publiés durant ces années. 1996 est l'année de démarrage d'une étude sur les apprentissages dans les Réseaux. Coordonnés par A. Giordan et B. Arnaud les travaux dureront jusqu'en 2000. Le colloque de 1996 est l'occasion d'échanges avec le CNED et J. Perriault. Il aboutit au projet européen Exchange qui, à partir de 1999, prend la forme d'une étude comparative entre les RERS, des dispositifs de formations à distance et hybrides pilotée par J. Perriault. Le CNED s'y engage pour apporter une solution à l'échec des étudiants demandeurs de soutien mais il se désengage suite au départ de la personne référente pour le projet. Pour le MRERS, il s'agit d'accroître la présence de savoirs savants dans les échanges et d'améliorer les pratiques de mutualisation des connaissances, y compris à distance. Les axes principaux sont : mutualisation des connaissances et des modes d'apprentissage, la gestion du rapport collectif à l'apprentissage, lien social et acteur collectif, rôle des médiateurs.

La recherche collective sur les pratiques émancipatrices en éducation, en référence aux travaux de Paolo Freire débute en 1998 et aboutit à la publication d'un ouvrage. Il en est de

même de la recherche-action sur la vie dans la ville. Celle-ci permet de se positionner sur des projets et partenariats concernant le vivre ensemble et la citoyenneté. En 2007, le partenariat avec la Cité des métiers se renforce et des représentants du MRERS participent à une étude portant sur les pratiques d'émancipation en formation.

Pendant deux ans (2006-2008) les pratiques des RERS en termes d'insertion en lien avec les centres sociaux font l'objet d'une convention entre le MRERS et la Caisse Nationale des Allocations Familiales (CNAF).

La recherche-action Autoformation et formation réciproque en réseaux ouverts pour lutter contre l'exclusion (AFREROLE) démarre en 1997 avec l'aide d'un financement européen. Plusieurs collectifs et mouvements européens travaillant dans le champ de l'insertion échangent sur leurs pratiques dans ce cadre et rédigent un rapport commun.

Un groupe de recherche (le GR3) est créé en 1999 à l'initiative de C. Héber-Suffrin et G. Pineau comme proposition d'espace de production et de mutualisation des recherches sur les pratiques des RERS. Il concerne au départ les personnes qui ont suivi la formation à l'Université de Tours puis il intègre d'autres participants et partenaires d'université, d'instituts et de centres de documentation. Conçu sur le modèle du laboratoire de recherche il a des fonctions de diffusion des recherches, de veille et de production. L'une des productions les plus importantes et visibles est la parution d'un numéro spécial sur la réciprocité en formation dans la revue Education Permanente en 2000. L'ampleur des actions, la dynamique et les effets des GR3 sont irréguliers, tributaires des personnes impliquées et des sujets de préoccupation. En 2013, le GR3 (avec la participation de Giordan) s'interroge sur la place de l'intuition en formation. Le GR3 est l'un des moyens mis en place par le MRERS et le Foresco pour amplifier la réflexivité et la théorisation sur les pratiques des RERS ainsi que les capacités à formuler et mener des projets de recherche par les membres des Réseaux, ambition formulée dès 1997.

Parmi la multiplicité des partenariats, des recherches et des expérimentations engagées, une subvention de la Délégation Interministérielle à la Ville (DIV) permet de soutenir de 1997 à 1999 les activités du MRERS sur ses missions principales : information et sensibilisation à la démarche, création de documents sur leurs actions, appui aux RERS, coordination, formation et organisation de rencontres entre les RERS. Les principaux champs cités dans la convention relèvent de la pédagogie et de l'accompagnement éducatif, de l'éducation populaire, de l'insertion économique, de l'exclusion et des animations dans les quartiers dits « sensibles ». Enfin, la réflexion sur « *l'organisation en réseau sans centralité* » est citée comme l'un des objectifs principaux à poursuivre.

5-1.2.2.3. Réorganisations et tâtonnements pour fonctionner en « réseaux » (1992)

Le rapport d'activité de 1992 fait état pour la première fois d'une demande de prise en considération des « réalités du terrain ». La constitution en association des RERS se généralise et s'accompagne de débats et de tensions entre un fonctionnement en réseaux et une structure juridique associative de type loi 1901 qui distribue inégalement les responsabilités. La structuration par coordinations régionales est proposée comme solution. Les principaux thèmes de ces controverses portent sur les stratégies et les moyens de communication entre le MRERS et les RERS, le réseau de formateurs et l'organisation des formations à l'animation des RERS ainsi que sur la gouvernance démocratique du MRERS.

Les inter-réseaux et les coordinations régionales sont vus comme le moyen de renforcer les relations entre les Réseaux à une échelle locale, et de constituer des relais avec l'association nationale. Ces coordinations sont plus ou moins dynamiques selon les régions, et surtout selon leurs capacités à trouver un financement pour assurer un poste de coordinateur. Dès les premières années, la recherche de fonds est difficile et contribue à leur délitement progressif. Elles restent néanmoins considérées comme l'une des orientations principales pour gagner en cohésion, dynamisme et cohérence avec les principes et valeurs des Réseaux. La coordination de Midi-Pyrénées mène des expérimentations de formations en inter-réseaux et de dynamisation régionale des relations entre RERS. Les coordinations échouent pour la plupart. Les inter-réseaux, qui semblent difficilement pérennes sont objet d'une évaluation en 2008.

Dès 1994, la nécessité de diversifier et « décentraliser » les lieux de formation est affirmée. Il est proposé un fonctionnement similaire à celui des échanges de savoirs au sein des groupes locaux : la formation se base sur les offres et les demandes formulées par les Réseaux. Les inter-réseaux sont alors vus comme des lieux de formation. En 1995, certaines formations proposées par le Mouvement prennent la forme de « *journées de sensibilisation* ». Elles s'accompagnent d'une affirmation de l'importance de l'implication et de la prise de responsabilité au Mouvement par les membres des RERS ainsi que de la compréhension de la démarche pédagogique et sociale des réseaux.

Comme les inter-réseaux, la communication fait l'objet d'un travail constant. La LIR est modifiée régulièrement pour être plus participative. Les groupes de travail sur le fonctionnement du Comité d'administration et la LIR redéfinissent les tâches et les rôles de chacun afin de renforcer la représentativité des Réseaux locaux au sein du mouvement national et les liens entre les membres des RERS et les membres du MRERS. La LIR est affirmée en 1997 comme un élément central d'administration des RERS. Un site Internet est ouvert en 2000 pour

en faire un nouveau moyen de communication entre les réseaux. En 2006, une commission spécifique est chargée de l'Internet et de l'intranet.

A la suite des états-généraux organisés en 2002, une liste des RERS est mise à jour, le journal et le centre de ressources et de documentations vise à améliorer la circulation de l'information entre les RERS. Surtout, il apparaît que les actions du MRERS ne sont pas visibles, de nombreux Réseaux demandent à recevoir plus d'information sur son fonctionnement du Mouvement. Il s'agit également de produire des outils utilisables par tous les groupes d'échanges de savoirs. L'urgence de reformuler l'identité collective, de reconstruire la mémoire et l'histoire des RERS, est formulée, à un moment de débats clivants sur la place et l'influence des fondateurs et de leurs proches.

Au local d'Evry, le centre de documentation est créé en 2000 et fait partie des missions de plusieurs salariés. Cette perspective est reliée à plusieurs orientations : les travaux du GR3, les moyens de communication à distance entre Réseaux, la gouvernance et l'organisation en réseau du Mouvement. Le site Internet est mis en ligne, accompagné d'ateliers d'initiation à l'informatique qui n'ont que peu d'effets de changement des pratiques. Le site a pour objectif de favoriser la visibilité des RERS, la communication entre eux et leur participation à la constitution et l'évolution du site : en 2001, l'utilisation d'Internet est perçue comme une priorité pour la diffusion de l'information et la mise en lien. En 2004, il est intégré à un projet d'Etablissement Public Numérique et de formation aux outils informatiques et aux médias (en 2006). Le projet porte une nouvelle ambition et une nouvelle dynamique au cours de l'année 2007, et souhaite accueillir les étudiants intéressés par un travail sur les RERS et la formation réciproque.

Le projet Dispositif Expérimental de Formation en Inter-Réseaux (DEFI), mis en place entre 2000 et 2008, vise à repenser l'organisation des formations au sein du réseau, afin de lutter à nouveau contre une certaine forme de centralisation à Evry. En 2007, les pratiques de formation mises en œuvre par le MRERS sont questionnées. La nécessité d'une formation continue et d'une mise à jour régulière des connaissances des formateurs pour que ceux-ci puissent assumer leur rôle est rappelée. En ce sens, une formation à destination des formateurs est proposée. Les préconisations issues du travail du projet DEFI concernent un repérage des besoins, une valorisation des savoirs et des outils existants et la modification de la formation proposée par le MRERS. La consultation des RERS doit remplacer la proposition d'un catalogue de formation par le MRERS.

Ces projets font écho aux nouvelles orientations d'organisation et de gouvernance : ils sont des supports à la « décentralisation », à la participation démocratique et à la construction collaborative et coopérative des actions. Elle concerne à la fois les relations entre les RERS et l'équipe de l'association nationale et les relations interpersonnelles au sein même de celle-ci. En

1998, la question de l'organisation en réseau fait l'objet de premier groupe de travail. Certains RERS refusent de prendre une forme associative. Il émerge une controverse sur ce choix.

Les relations entre les RERS et l'organisation du mouvement national continuent d'être l'objet de réflexions entre les différents membres et s'orientent vers une « organisation en réseaux ouverts ». Une convention avec la Délégation Inter-Ministérielle à l'Innovation Sociale et à l'Economie Sociale (DISES) permet de financer une étude sur le fonctionnement en réseaux dans le cadre de la loi de 1901 : l'organisation décentralisée, démocratique, paritaire et collaborative entre en tension avec le modèle du fonctionnement associatif et son bureau, qui lui désigne un président.

En effet, en 1997, des « réunions de cohérence » sont mises en place. Elles sont ouvertes aux salariés, aux membres du bureau et à tout porteur de projet. Les membres de l'équipe du MRERS ne prennent pas tous la même position. Lieu d'initiatives individuelles et collectives, leur objectif est de coordonner les actions et d'en vérifier la cohérence et l'originalité au regard de la charte. A partir de 1999 les difficultés financières sont régulièrement mentionnées, elles sont aggravées par le délai de réception des subventions liées aux projets européens. La décision des premiers licenciements est vécue difficilement et accentue les tensions entre les bénévoles et les salariés, En 1999, pour la première fois, le terme de « crise » est employé dans les rapports d'activité, et l'organisation en réseau dans le secteur associatif devient l'orientation prioritaire des actions

5-1.2.2.3. Des tensions à une plainte judiciaire : la cessation du MRERS (2001-2009)

Les conflits et difficultés de fonctionnement s'intensifient à partir de 2001-2002. Un processus « *d'Etats Généraux* » est lancé suites aux questionnements permanents sur l'organisation et le fonctionnement du MRERS mais aussi sur la définition d'un RERS et la caractérisation de leurs pratiques. Neuf thèmes de réflexion sont définis comme prioritaires : les valeurs, l'histoire, le projet, les pratiques, les règles, les alliances, les partenariats, les coopérations et les rapports sociaux. Des inter-réseaux et enquêtes sont organisés pour consulter les différents Réseaux sur leur vécu au niveau local du fonctionnement de l'organisation nationale. Un cabinet indépendant est chargé par le MRERS de la réalisation d'un audit sur le fonctionnement démocratique. Ce rapport, très sévère, discuté sur sa forme de restitution dénonce des « *dérives autocratiques* » en termes peu amènes, et attaque nommément des personnes du MRERS. Il fera l'objet d'une plainte pour diffamation suite à sa diffusion lors de l'assemblée générale de 2002. Le retour des états généraux et de l'audit lors de cette Assemblée Générale est un événement qui reste gravé dans la mémoire des personnes présentes pour son intensité conflictuelle.

Dans le rapport des états généraux, liberté et créativité sont affirmées avec le rappel de l'importance de préserver les valeurs porteuses de la démarche de manière à préserver le respect et la convivialité dans les rapports. Ce rapport met aussi en évidence un problème de communication entre les différents RERS. Tous ne sont pas informés de ce qui se passe dans les autres RERS, voire ignorent l'existence des autres Réseaux. La même difficulté est soulignée les rapports entre les RERS et le mouvement national.

Les objectifs concernent également la clarification de l'animation et du fonctionnement du MRERS. Le rapport prévoit de réfléchir aux modalités de vote, de participation, de représentation, de hiérarchie et fonctionnement, aux sanctions et instances de régulation en cas de transgression des règles. L'accent est mis sur l'importance de travailler les représentations et modes d'organisation associés au terme de Réseau. Des rencontres entre RERS et un état des lieux sont organisées en 2003 dans ce but. Le conseil d'administration est renouvelé de moitié en 2003. L'équipe du Mouvement centre ses actions sur des améliorations des statuts, des outils de communications, de la formation des élus du Conseil d'Administration, de l'organisation en « *multi-centralité* » plus démocratique. L'organisation en inter-réseaux et en commissions par pôle de compétences remplace les fonctions de trésorier, secrétaire et président. Le Conseil d'Administration adopte un fonctionnement collégial jusqu'en 2005. Chaque commission est composée, d'au moins un membre du bureau, de membres du Conseil d'Administration, de salariés et de personnes des Réseaux volontaires. Composées de trois ou quatre personnes, les commissions doivent fonctionner en échanges de savoirs. Spécifier et clarifier les rôles des salariés, bénévoles et administrateurs devient primordial. La réalisation des fiches de poste et les réorganisations des fonctions sont très mal vécues par certains salariés. Certains prennent des positions très tranchées et s'engagent dans des conflits interpersonnels et affectifs. En 2005, en période d'instabilité financière, le MRERS perd la subvention du FNDVA qui était depuis plusieurs années sa source principale de revenus. Le MRERS est mis en redressement judiciaire en 2006, mais une nouvelle subvention pour son aspect « innovant » lui permet de perdurer. Le nombre de salariés diminue d'années en années, une partie par licenciement.

Cette période de 2001 à 2009, très agitée, est traversée grâce à l'implication personnelle forte de certaines personnes qui ont permis de conserver l'existence du Mouvement. A l'inverse, certains se lassent ou se découragent. D'autres partent ou sont licenciés. Au niveau local, certains RERS prennent des positions tranchées de soutien ou d'opposition aux membres de l'équipe nationale, en particulier après sa restructuration en 2003. D'autres gardent durablement un sentiment d'incompréhension ou de méfiance vis-à-vis de l'équipe d'Evry et prennent leurs distances.



Figure 5 - Frise : refondations avec le Foresco en 2009

5-1.2.3. Refondations avec le Foresco (2009-2013)

Conflits et surtout dettes financières amènent à dissoudre le MRERS en 2009. Presque immédiatement une nouvelle association est créée, nommée Formation Réciproque, Echanges de Savoirs et Créations Collectives (FORESCO). Adoptant la charte des RERS elle vise à regrouper les personnes morales et individuelles qui souhaitent développer leur démarche. Le nom de RERS est déposé à l'INPI pour protéger l'utilisation du terme et l'usage du symbole accompagnant le nom se diffuse dans l'équipe nationale.

Une nouvelle équipe d'animation est élue à l'Assemblée Générale de 2010, à nouveau organisée en commissions, avec pour préoccupation de la représentativité de différentes régions et d'élire des personnes toutes participantes à un RERS, conscientes des pratiques et difficultés quotidiennes et concrètes. Des règles d'adhésion sont choisies : les adhérents doivent accepter la charte des RERS, cotiser et accepter de se former régulièrement. Ainsi, après les controverses, seuls les RERS adhérents au Foresco sont affichés sur le site internet de l'association nationale. Ce choix réduit considérablement le montant des subventions obtenues par le FNDVA et le CDVA, proportionnelles au nombre d'adhérents. Financièrement, des inquiétudes sont parfois formulées. Les échanges à distance visent également à réduire l'importance des dépenses liées aux déplacements, le bénévolat est valorisé.

Les inter-réseaux et les formations sont relancés selon les mêmes objectifs que ceux des dernières années du MRERS. Les règles concernant les personnes pouvant être considérées comme formatrices sont reformulées pour ne compter que celles qui ont déjà suivi des formations au sein des RERS et se forment régulièrement. Un catalogue de formations est proposé, les RERS sont incités à faire des demandes et des offres de formation pour les membres d'autres RERS. Il est proposé aux RERS de se regrouper régionalement pour faire des demandes de formation communes à plusieurs RERS (« *formation collective* ») et faciliter le déplacement des formateurs sur le territoire. L'objectif est de mettre en place une formation plus informelle, plus souple, réciproque et plus décentralisée. Les formations sont ouvertes aux personnes non membres des RERS depuis 2012. Le terme de formateur, en raison des représentations hiérarchiques qui peuvent lui être associées, aux vues de l'histoire du MRERS, est remplacé par celui d'« *animateur de formation* ». Un groupe de travail est initié pour définir les compétences des animateurs des RERS, les valoriser et proposer un référentiel de compétences, permettant par exemple de les spécifier par rapport à celles des animateurs socio-culturels et des travailleurs sociaux.

Le Foresco obtient à nouveau l'agrément national de jeunesse et d'éducation populaire, après une modification de ses statuts. Les premiers financements importants obtenus relèvent du champ de la politique de la ville et des quartiers prioritaires, du développement durable et de

la formation des bénévoles. Un salarié est embauché en 2010 sur les missions de développement des projets, administration et formation. Un RERS est créé en entreprise, à La Poste Courrier, et devient une illustration concrète utilisée lors communication sur la formation réciproque en entreprise. Le Mouvement International pour la Réciprocité Active (MIRA) toujours existant publie sa première lettre internationale en 2013.

Le Foresco obtient à nouveau un local par la communauté d'agglomération d'Evry. Le projet de centre de ressources, physique et en ligne, est relancé à la suite de la visite du RERS de Beauvais. La LIR intègre de nouvelles rubriques qui peuvent être alimentées par les propositions des Réseaux ou par le recensement sur internet d'articles qui font part de l'activité d'un RERS. La réciprocity comme spécificité est revendiquée : le centre de ressource devient « centre de ressources sur la réciprocity active ». Un premier prix de la réciprocity est remis en 2010 par l'équipe nationale d'animation et permet depuis, à chaque Assemblée Générale annuelle, de marquer la reconnaissance du Mouvement pour une action rattachée à d'autres organisations.

En 2012, le Foresco est contacté par le bureau des innovations du Ministère de l'Education Nationale, chargé de mettre en place des Réseaux d'échanges et d'expériences entre enseignants (utilisant les TIC) et invite alors des acteurs des RERS à faire part de leur expérience. Ils participent ainsi au projet RESPIRE (Réseau d'Echanges de Savoirs professionnels en innovation, en recherche et en expérimentation) qui permet de créer, développer et consolider un réseau social autour d'un projet par la mise à disposition de divers outils et compte 6700 membres en janvier 2012. Les partenariats dans le domaine scolaire et de l'éducation populaire sont régulièrement recherchés.

Les 40 ans du Réseau d'Orly en 2013 sont un événement important et valorisé largement. L'objectif de créer un grand événement à l'image de la Fête de la musique sur l'ensemble du territoire, dans chaque RERS simultanément en 2014. Des fêtes locales sont prévues en 2013 à la libre initiative de chaque RERS comme répétition avant le festival commun.

5-2. Entretiens auprès des militants du Mouvement et des RERS

5-2.1. Présentation descriptive des données d'entretiens

Le tableau de synthèse des entretiens a été présenté au chapitre de méthodologie (section 4-2.4.). Il présente l'ensemble des entretiens réalisés auprès des personnes actives au mouvement national et/ou dans un RERS en Bretagne. Les entretiens se sont étalés sur deux ans entre novembre 2011 et novembre 2013.

L'âge moyen et médian des personnes de l'échantillon est de 54 ans. Concernant la répartition des âges, une seule personne sur les 50 rencontrées a moins de 24 ans. Quatre personnes (8%) ont entre 25 et 34 ans. Le double (16%) appartient à la classe d'âge des 35-44 ans. Les personnes de 45 à 54 ans sont 12 à avoir été enquêtées (24%). La catégorie des 55-64 ans représente 22%, avec onze personnes. Finalement, ce sont les plus de 64 ans qui sont la catégorie d'âge la plus représentée dans l'échantillon avec 14 personnes (28%). Trente-trois femmes et seize hommes ont été interrogés. Ils participent à 38 RERS différents.

Ces personnes ont commencé à participer aux Réseaux pour le premier en 1971 et pour le dernier en 2013. 10 d'entre elles (20% de l'échantillon) ont démarré dans les RERS entre 1970 et 1990, avant la création du MRERS. La majorité, 62%, soit trente et une personnes y débutent leur activité entre 1991 et 2008. Enfin seul 9 personnes, soit 18%, ont plus récemment rejoint ces groupes.

Tous les participants ne sont pas, au moment de l'entrevue, toujours membres d'un RERS : certains de RERS ont fermé, d'autres ont préféré se désengager de la démarche au niveau local et/ou national. En moyenne, ils y ont passé treize ans.

Nombre d'années d'engagement en 2013	Moins de 5 ans	De 6 à 10 ans	De 11 à 15 ans	De 16 à 20 ans	De 21 à 25 ans	De 26 à 30 ans	Supérieur à 30 ans
Nombre de personnes de l'échantillon concernées	15	14	5	5	3	3	5
Pourcentage de l'échantillon total	30%	28%	10%	10%	6%	6%	10%

Tableau 5 – Durée d'engagement des personnes de l'échantillon

Les personnes rencontrées sont majoritairement actives dans ce projet depuis dix ou moins. De ces dix-neuf personnes, quinze se sont investies depuis moins de cinq ans. Dix-neuf initiateurs de RERS ont été rencontrés pour évoquer avec eux les raisons de la création et de l'évolution d'un Réseau.

Les relations entre ces personnes et le Mouvement sont très contrastées et variées, elles vont du refus absolu d'avoir des contacts avec les personnes de l'équipe nationale, ou une méconnaissance de leur existence, jusqu'à un investissement militant intense. Largement plus de la moitié des personnes rencontrées au total, trente-trois, n'ont aucun contact avec l'association nationale. Les entretiens concernent pour partie des acteurs qui sont ou ont été investies au MRERS ou Foresco. Au moment de l'enquête, les Réseaux bretons étaient pour majorité non adhérents au Foresco. L'entrée par le territoire breton a donc pour conséquence d'interroger des personnes assez différentes de ce qui aurait été issu d'une prise de contact à partir de la liste des adhérents au Foresco après deux ans d'existence. D'ailleurs, le listing plus récent des adhésions au Foresco montre une augmentation du nombre d'adhérents bretons. Dans les groupes bretons rencontrés, ils n'étaient que quatre à s'être mis en lien avec le Foresco, ce lien se réduisant à une prise de contact, une connaissance de leur existence réciproque et à un échange d'information.

Des personnes du Foresco se déplacent parfois dans ces Réseaux. Tous les autres Réseaux bretons fonctionnent en indépendance vis-à-vis de l'association nationale, pas toujours involontairement. Parmi les acteurs bretons rencontrés, huit sont en contact avec l'association nationale. Huit participent à l'animation nationale, trois y ont des responsabilités administratives formelles (Comité d'Administration par exemple). Dans le temps ces degrés et types d'investissement ont pu évoluer. A titre d'exemple, certains qui étaient par exemple salariés, formateurs ou animateur, n'ont plus aujourd'hui que des contacts ponctuels voire sont en conflit avec l'équipe nationale.

En ce qui concerne le type d'implication à l'échelle du Réseau local, presque toutes les personnes, mis à part sept d'entre elles, participent aux échanges réciproques de savoirs. Trente-quatre sont partie prenante de l'animation et vingt y sont des responsabilités formelles. Comme à l'échelle nationale, il arrive que certains individus cumulent l'animation du RERS avec une responsabilité de type présidence. Enfin, l'implication dans les RERS se fait pour la moitié dans un cadre d'activité bénévole et pour la seconde moitié est en lien avec leur activité professionnelle, ce qui n'empêche pas qu'à certains moments ou échelles d'actions ces personnes s'impliquent également à titre personnel.

Retraité	Animateur de RERS (exclusif)	Travailleur social	Sans emploi	Employé
18	11	7	5	5
Indépendant	Animation socio-culturelle	Développement local	Enseignement	Animation périscolaire
4	3	2	1	1

Tableau 6 - Situation professionnelle des personnes enquêtées

En ce qui concerne la situation professionnelle des personnes rencontrées en entretien, la moitié ayant plus de cinquante-cinq ans, dix-neuf sont retraités, huit sont travailleurs sociaux, six sont employés comme animateur de RERS. Cinq personnes sont sans emploi à la date de l'entretien et quatre sont travailleurs indépendants. Les huit autres sont employés, formateurs ou enseignants, dans l'animation socio-culturelle ou dans le développement territorial. Dans le texte les entretiens menés au niveau national seront annotés « EN » et « EL » au niveau local

5-2.2. Trois fiches de portraits illustratifs

Les personnes aux profils très particuliers, et interrogées tout de même en raison de leur rôle dans l'histoire ou pour affiner une catégorisation n'ont pas été présentées en portrait. Ceux qui le sont ont des caractéristiques d'âge, de temps d'engagement et de rôle dans les RERS différentes. La richesse de l'entretien et la possibilité de préserver l'anonymat sont les derniers critères utilisés.

Lise, 38 ans

Au moment de l'entretien, Lise vient d'être licenciée de son emploi de coordinatrice de RERS qu'elle a exercé durant cinq années et demi. Avant d'être salariée au Réseau elle a eu plusieurs emplois précaires après avoir vécu six ans à l'étranger et travaillé dans une association humanitaire. Ses diplômes passés à l'étranger ne sont pas reconnus en France, elle a validé une formation pour adulte professionnelle de niveau III. Elle est aussi engagée dans une association qui propose des activités aux enfants et à leurs parents.

Place et fonctions dans les RERS

Lise est arrivée au RERS « *un peu par hasard* » en 2007 : alors qu'elle recherche un emploi, une amie, membre du Réseau, l'informe de leur besoin d'une nouvelle coordinatrice. Elle est invitée aux réunions du conseil d'administration, lequel, au bout de trois mois, au départ de la salariée, lui propose le poste. Elle anime alors le Réseau, tout en faisant des échanges de savoirs sur les outils de fonctionnement d'un RERS l'animation d'ateliers d'écriture par exemple. Elle avait un rôle de gestion des relations avec les partenaires, de recherche de subventions et de coordination de l'équipe. Après avoir constaté que son Réseau perdait progressivement le contact avec le Mouvement elle propose de s'impliquer au Mouvement. Elle a l'accord des membres de son Réseau et l'équipe du Mouvement est intéressée car cette région est peu représentée. Elle s'implique alors pour améliorer les relations et la circulation d'information entre les Réseaux de la Région et plus largement entre les Réseaux. Le Réseau n'ayant plus assez de subventions, elle soutient la décision de la licencier. Elle ne participe presque plus et attend, avant de rejoindre l'équipe d'animation bénévolement, que cette dernière soit plus autonome, même si elle accepte de les conseiller.

LE 26 MARS 2013

DUREE : 1 H

Notes de l'enquêtrice

Entretien réalisé à la fin de l'AG du Foresco, à un moment particulier pour Lise, en questionnement sur son avenir professionnel et qui tente de mettre de la distance avec son Réseau.

Extrait illustratif

« C'est un peu moi qui ai dit, attendez là, il va peut-être falloir me licencier [...] Ça devait arriver. [...] Je dois rebondir [...] Et puis, [...] je reste à Foresco. Je reste au Réseau. Donc je veux les laisser aussi se débrouiller sans moi parce qu'il va bien falloir qu'ils le fassent ».

Supports de durabilité

Impliquer des personnes pour les tâches administratives ; organiser des événements avec des partenaires et membres ; soutien mutuel et partage d'expériences et de pratiques.

Cités à propos du Réseau : salarié pour les tâches administratives ; répartir les tâches ; construire des partenariats ; s'appuyer sur la reconnaissance de Claire Héber-Suffrin ; des personnes participent sans connaître la démarche.

Cités à propos du Mouvement : salarié qui peut prendre du temps pour se déplacer lors des réunions du Mouvement ; travail de recensement des Réseaux ; envoi d'informations aux Réseaux ; membres de l'équipe qui font du lien entre les membres et les Réseaux à différentes échelles.

Supports de déstabilisation

Crainte de prendre des responsabilités et d'être dépassé par la tâche ; absence de lien reconnu avec l'éducation et l'éducation populaire.

Cités à propos du Réseau : départ d'un salarié ; bénévoles qui « s'essouffent » ; salarié « fatigué » de passer une partie de son temps à trouver des financements ; oubli de l'éducation et la formation des partenaires ; personnes se positionnent peu comme offreur.

Cités à propos du Mouvement : distance géographique entre les membres ; besoins formulés d'améliorer des pratiques et absence de ressources internes ; anciens conflits qui aboutissent à des prises de distance durables.

Josette, 64 ans

Enseignante à la retraite, après avoir expérimenté des pratiques pédagogiques, elle est particulièrement active dans les Réseaux. Elle exprime son envie d'agir contre les inégalités et exclusions et pour que chacun soit reconnu « capable et digne », autant que n'importe quelle autre personne. Elle est enthousiaste de voir la réussite de développement de son Réseau mais aussi les effets positifs sur les personnes.

Place et fonctions dans les RERS

Actuellement, elle participe à un Réseau rural au territoire d'action étendu. Dès ses débuts elle s'est fortement impliquée pour expérimenter, mettre en œuvre, promouvoir et améliorer la mise en œuvre du projet. Elle a été parmi les initiateurs de plusieurs Réseaux, sollicité par d'autres Réseaux pour son expérience, ainsi qu'animé des formations. Dans les Réseaux et au Mouvement elle alterne les rôles de présidente, trésorerie, animation, offreur et demandeur. Elle semble maîtriser les argumentations, outils et éléments de langage de la démarche.

Supports de durabilité

capacité à pour financer un animateur

Cités à propos du Réseau : locaux propres ; participation de personnes anciennement membres d'autres Réseaux (dont à celui d'Evry) ; communication formelle et informelle pour faire connaître le RERS ; veille de l'effectivité de la réciprocité sur un temps long ; outils d'animation partagés par l'équipe ; mobilisation de spécialistes comme offreurs ; adaptation des modalités de décision ; règles et « gardiens » de la charte ; charte acceptée à l'adhésion ; connaître des partenaires potentiels avant de démarrer ; bricoler et piocher des outils et idées ailleurs ; s'assurer de pouvoir réaliser l'action d'une demande de financement ; mise en relation qui sécurise ; discussions et outils pour repérer les savoirs ; échanger sans dépense.

Cités à propos du Mouvement : formations à la démarche ; membres du Mouvement qui sont relais d'information dans leur Réseau ; stimulation par les rencontres avec d'autres membres ; être à l'écoute de ce qui se passe dans les Réseaux ; possibilité d'avoir du temps professionnel dégagé pour participer.

LE 7 DECEMBRE 2012

DUREE : 2 H 47

Notes de l'enquêtrice

Entretien réalisé au local du Réseau et qui se poursuit par un repas pris ensemble. Enthousiaste, elle défend la spécificité de la démarche.

Extrait illustratif

« Il y a quand même un mouvement national qui est là pour aider les Réseaux, pour qu'ils se développent dans une certaine optique. [...] Si, après tu pars dans tous les sens... C'est pour essayer que l'esprit ne se perde pas non plus. »

Supports de déstabilisation

Conflits avec les salariés lors de licenciement ; décisions votées sans consensus ; perte de ressources financières ; membres trop investis à « droite à gauche ».

Éléments de déstabilisation ou échec de Réseaux : explication complexe du fonctionnement ; refus de s'impliquer à nouveau ; participation des salariés aux décisions du conseil d'administration ; manque d'équipe d'animation ; nouveaux participants non intégrés aux groupes d'habités ; difficulté de la formulation d'une offre ; offreurs peu pédagogues.

Éléments de déstabilisation ou échec du Mouvement : identifier les Réseaux existants ; conflits interpersonnels ; crise de légitimité du fondateur ; tensions et conflits qui font scission et désengagent ; inquiétudes sur l'équilibre budgétaire et la possibilité de rétribuer les salariés ; personnes élues non « représentatives » des Réseaux ; fatigue ressentie vis-à-vis de son investissement ; réutilisation « déviante » du terme de RERS pour vendre des prestations ou obtenir des financements par des personnes non impliquées et qui ne respectent pas la charte.

Notes de l'enquêtrice

Mona parle souvent d'alternance de moments de dynamismes et d'arrêts du RERS. Elle montre avec enthousiasme les outils de gestion créés.

Extrait illustratif

« Je trouvais en tant que travailleur social que c'était plus important de permettre aux personnes de posséder un savoir, plutôt qu'on fasse à leur place. [...] Au niveau de la philosophie, pour moi c'était le plus important ! Cela permet de travailler différemment. [...] Une personne peut avancer si elle est consciente de ses propres ressources».

Mona, 49 ans

Mona est conseillère en économie sociale et familiale dans un centre social. Elle a initié un RERS en 1987 lorsque, jeune professionnelle, elle se retrouve face à des personnes qui en savent plus qu'elle mais se dévalorisent en atelier couture. Sa posture professionnelle est peu technique et plutôt centrée sur l'accompagnement à l'autonomisation et valorisation des personnes sans activité professionnelle. Elle voit le RERS comme un projet comme un autre, s'il échoue dans ses objectifs, l'équipe peut tenter un autre projet. Elle évoque fréquemment des tensions avec ses collègues au sujet de la posture d'accompagnement en général ainsi que le nouveau profil de participants et le temps d'animation liés au RERS.

Place et fonctions dans les RERS

Mona est initiatrice de deux RERS, tous les deux créés dans le cadre des activités du centre social, suite à la lecture d'un article d'une revue pour les professionnels de l'action sociale. Elle anime le RERS avec des personnes qui fréquentent le centre social. Elle tente d'impliquer avec peu de réussite ses collègues du centre social et d'autres structures de l'action sociale et d'insertion professionnelle. Des membres du Réseau gèrent avec elle les offres et les demandes par un tableur et des fiches qu'ils se sont créés. Elle attend que les participants se manifestent pour participer au Mouvement pour reprendre contact avec l'association nationale, envers lesquels, l'équipe du premier Réseau s'était désolidarisée.

Supports de durabilité

Répond aux difficultés des conseillères ESF ; mise en place du RMI.

Cités à propos du Réseau : partenariat avec d'autres professionnels (dans et hors structure) ; travailler en binôme pour le fonctionnement (« un qui sait et un qui ne sait pas ») ; changement de posture comme travailleur social ; devenu association indépendante en cas de tensions avec les professionnels de la structure ; amélioration progressive du fonctionnement par l'équipe ; engagement moral à la réciprocité ; réciprocité appliquée non strictement ; discussions informelles régulières pour faire émerger de nouvelles offres et demandes ; expérimenter de nouveaux échanges incluant le public des partenaires et permettre des actions nouvelles et transversales ; création d'outils et de fiche de gestion des offres et demandes ; partage des tâches ; réguler lorsque certains ont des comportements inadaptés (« profitent ») ; le terme de « savoirs » désigne les connaissances personnelles.

Cités à propos du Mouvement : aucun élément relevé

Supports de déstabilisation

Éléments de déstabilisation ou échec de Réseaux : des échecs constatés du RERS aboutissent à un autre projet ; cassure lorsque le RERS devient une association dans laquelle les personnes « viennent pour une activité » ; astreinte des professionnels de se désengager des projets mis en place ; offreur « rigide » dans sa façon de transmettre ; conventions partagées d'utilisation des outils ; problèmes psychologiques limitent la capacité à l'animation, la gestion et participation ; maintenir un outil performant à jour en permanence ; manque de temps accordé à l'animation au professionnel par sa hiérarchie

Éléments de déstabilisation ou échec du Mouvement : manque de temps pour participer au Mouvement ; Réseau qui se « désolidarise » ; sentiment de rigidité de la charte ; attente que le groupe ou des membres manifestent l'envie de se relier ; temps nécessaire important pour participer au Mouvement

5-3. Des groupes bretons d'échanges de savoirs

5-3.1. Tableaux de synthèse des terrains

Les Réseaux bretons enquêtés ont été créés à des périodes différentes : en 1986 pour le premier et 2013 pour le dernier RERS breton. La moyenne de leur durée d'existence est de dix ans, la médiane de cinq ans. Le tableau ci-dessous présente le nombre de RERS de l'échantillon créés par date (les années où aucun d'entre eux n'a été créé ne sont pas présentes par soucis de lisibilité). Deux périodes comptent plus de créations. La première (1992-1994) correspond également à une époque de développement national des RERS. La deuxième (2008-2012) qui démarre quasiment à la recréation du Foresco mais dont la plus grande proportion peut être également dû à la facilité d'être informé de Réseaux créés récemment, et qui, lorsqu'ils ne durent pas sont plus difficiles à repérer avec le temps qui passe (moins de traces d'activité).

1986	1987	1992	1993	1994	1998	2000	2001	2002	2003	2005	2008	2009	2010	2012	2013
1	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	3	2	3	2	1

Tableau 6 - Répartition des RERS enquêtés par date de création

Ces réseaux sont donc pour certains très anciens et très récents pour d'autres. De même le nombre de participants déclaré est très variable. S'il est en moyenne de 61 personnes, seulement deux personnes sont en échanges pour le RERS le plus petit et jusqu'à 160 pour le plus important. La moitié compte moins de cinquante personnes, et les plus nombreux sont constitués de 26 à 50 participants.

Nombre de participants	de 2 à 160
< ou = 25	5
de 26 à 50	8
de 51 à 75	4
de 76 à 100	3
> à 100	4

Tableau 7 - Répartition du nombre de participants des RERS bretons

De même pour les savoirs, leur nombre déclaré par réseau peut varier de un seul à vingt-deux. Presque un quart de ces réseaux ne peuvent chiffrer les échanges car ils diffèrent trop d'une période à l'autre. C'est particulièrement le cas des groupes qui fonctionnent fréquemment par des échanges interindividuels, plus changeants que lorsque le groupe élabore un emploi du temps de cours collectifs en début d'année et pour l'année à venir. Pourtant, seuls deux réseaux se limitent à des échanges interindividuels. Ils sont presque autant à fonctionner exclusivement à partir d'échanges collectifs qu'à proposer des formes individuelles et collectives d'échanges.

L'année de l'enquête, le recueil de la liste des échanges de l'ensemble des RERS permet de comptabiliser 265 types de savoirs différents, 17 en moyenne par RERS. Regroupés par thématiques ce sont les échanges de langue (anglais, espagnol, etc.), viennent ensuite la cuisine et les travaux d'aiguilles (tricot, crochet, etc.), les arts (dessin, peinture, photo, vidéo, chant, guitare, etc.), l'informatique puis les loisirs créatifs (compositions florales mosaïque, vannerie ou pâte fimo par exemple).

Tableau 8 - Les types de savoirs échangés dans les RERS bretons

Type	Nombre	Type	Nombre
langues	35	sorties et ballades	14
cuisine	27	culture	11
travaux d'aiguilles	27	nature	11
arts	21	jardinage	10
informatique	21	bricolage	12
loisirs créatifs	20	animation	7
sports et bien-être	20	jeux de société	6
savoirs de base	15	autres	11

La catégorie « autre » regroupe : bulles de savons, controverses scientifiques, généalogie (plusieurs fois cité), maquillage, premier secours, droit, bourses aux collections, atelier inter-génération. La catégorie animation, elle propose des apprentissages liés à l'animation du RERS. Il s'agit par exemple de constituer un groupe pour élaborer le journal du RERS ou d'apprendre à conduire une réunion. Le tableau suivant présente synthétiquement les terrains bretons¹². Il montre une hétérogénéité de taille, de structure et d'ancienneté. Ils sont six à être situés dans les Côtes d'Armor, huit dans le Finistère, huit en Ille-et-Vilaine et trois dans le Morbihan. La majorité, quinze d'entre eux, a une forme associative. Cinq sont hébergées dans un centre social. Les autres sont gérés par une maison de quartier ou un comité de quartier.

¹² La colonne 1 – Dép. désigne le département, 3-struct. réfère à la structure du rattachement du Réseau, 4-Ref. le type de personne responsable et référente, 6-Nbre p. le nombre de participants, 7-Nbre s. le nombre de savoirs différents échangés sur l'année considérée, 8-Echanges le type d'échanges interindividuels et/ou collectifs, 9-Vol le volume d'activités moyen par mois. Le terme de « réciprocité souple » désigne une application non stricte et obligatoire de la réciprocité : le plus souvent cette réciprocité souple laisse la possibilité pendant plusieurs mois, voire années, à un demandeur de prendre le temps de réflexion et de prise de confiance en soi avant de proposer une offre.

1-Dép.	2-Ville	3-struct.	4-Ref.	5-Créé en	6-Nbre p.	7-Nbre s.	8-Echanges	9-Vol.	10-Liens avec le mouvement
22	Plérin	Centre social	Travailleur social	2008	15	1	Collectifs	4	Pas de référence à la charte, à Foresco ou réciprocité explicite actuellement.
22	Dinan	Association	Bénévole	1987	87	4	Collectifs	25	Aucun, ne se définissent plus comme RERS. Plus de réciprocité mise en pratique.
22	Saint-Brieuc	Comité de quartier	Bénévole	1992	27	18	Collectifs	12	Adhérents, et s'y réfèrent. Application souple de la réciprocité.
22	Lannion	Association (au départ CAF)	Bénévole	1994	80	22	Collectifs	80	Adhérents, Réciprocité souple
22	Plouézec	Association de quartier	Bénévole	2009	140	6	individuels et collectifs	0,5	Ne connaissent pas bien les RERS, sans lien avec le Foresco, sans réciprocité.
22	Dinan	Centre social	Travailleur social	2010	40	22	individuels et collectifs	15	Réciprocité souple, refus d'application d'une charte « contraignante ».
29	Concarneau	Association	Bénévole	2010	150	18	Collectifs	3	Non adhérents mais suivent la charte (retravaillée collectivement) et le Foresco et les autres RERS, réciprocité souple.
29	Saint-Martin-Des-Champs	Association (au départ CAF)	Bénévole	1993	60	20	Collectifs	50	Refus de contact avec le Foresco. Pas de référence à la réciprocité.
29	Brest	Centre social	Bénévole	1992	20	13	Collectifs	15	Méconnaissance du Mouvement, réciprocité non obligatoire.
29	Landeda	Association	Bénévole	2010	20	5	individuels et collectifs	4	Non adhérents, pas de référence à la charte ou à la réciprocité
29	Quimper	Maison de quartier	Animateur socio-culturel	2012	50	19	individuels et collectifs	4	Connaissent et font référence aux RERS et Foresco mais ne sont pas adhérents, réciprocité souple.
29	Douarnenez	Association	Bénévole	2009	160	20	individuels et collectifs	5	Adhérents, réciprocité souple, charte adoptée.
29	Saint-Pabu	Association	Bénévole	2008	60	5	individuels et collectifs	10	Ne font pas de référence aux RERS mais connaissent le Foresco, pas de réciprocité.
29	Landivisiau	Association	Bénévole	2008	30	Variable et 15 collectifs	individuels et collectifs	15	Adhérent au Foresco, charte adoptée, réciprocité souple.

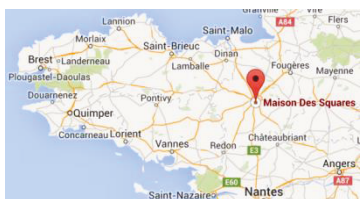
1-Dép.	2-Ville	3-struct.	4-Ref.	5-Créé en	6-Nbre p.	7-Nbre s.	8-Echanges	9-Vol.	10-Liens avec le mouvement
35	Bourg-des-Comptes	Activité parmi d'autres dans une association	Bénévole	2012	40	6	Collectifs	4	« Esprit » de la charte, pas de réciprocité obligatoire, connaissance du Foresco mais sans contact.
35	Rennes	Maison de quartier	Animateur socio-culturel	1992	80	8	Collectifs	18	Ne font pas de référence ni de lien avec le Foresco, absence de mention de la réciprocité.
35	Fougère	Centre social	Travailleur social	1994	150	17	Collectifs	20	Lien au Foresco (connaissent et se forment) mais ne se disent pas RERS et pas de réciprocité obligatoire.
35	Rennes	Association	Bénévole	1998	60	17	Collectifs	40	Ne sont pas reliés et n'appliquent pas la réciprocité.
35	Rennes	Maison de quartier	Travailleur social	1986	2	1	individuels	4	Prise de distance avec le Foresco, réciprocité souple et non obligatoire.
35	La Guerche de Bretagne	Centre social	Travailleur social	2005	40	Variables et 12	individuels et collectifs	Variable	Rencontrent d'autres RERS, connaissent la charte et le Foresco.
35	Mordelle	Association	Bénévole	2002	30	Variables	individuels et collectifs	Variable	Perte de lien avec le Foresco, devenu un Système d'Echange Local.
35	Domloup	Activité au sein d'autres dans une association	Salariée, animatrice	2000	50	10	individuels et collectifs	12	Contact avec le Foresco, non adhérents, absence de réciprocité.
56	Ploërmel	Association	Bénévole	2003	8	1	Collectifs	4	Refus de référence à la charte, aux RERS ou Foresco ni réciprocité
56	Locminé	Activité au sein d'autres dans une association	Bénévole	2001	56	Variables	individuels	Variable	Non adhérent, charte reprise, réciprocité nécessaire.
56	Ploemeur	Mairie	Animateur socio-culturel	2013	En phase de démarrage	Variables	individuels et collectifs	Variable	Connaissent les RERS et le Foresco mais ne sont pas adhérents, réciprocité importante, charte adoptée et réadaptée

Tableau 7 - Présentation des RERS bretons enquêtés

5-3.2. Fiches descriptives de trois terrains contrastés

Les fiches qui suivent présentent trois Réseaux différents et leur fonctionnement actuel et à leurs débuts. Ils ont été choisis pour leur parcours différents dans le temps. Ce sont parmi les Réseaux bretons les plus anciens enquêtés. L'un est toujours aussi actif (Lannion), l'autre (Maison des Squares) après avoir été très actif et référent n'existe presque plus. Le troisième (Saint-Martin-des-Champs) s'est progressivement transformé jusqu'à questionner son identité de RERS : refus de contact avec le Mouvement, absence de réciprocité, offres choisies en fonction du nombre d'intéressés et non pas selon les demandes et connaissances de chacun. Le Réseau de la Maison des Squares fonctionne comme une activité du pôle adulte au sein de la maison de quartier tandis que les deux autres sont associatifs.

Le Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs de La Maison des Squares



LOCALISATION : Rennes, maison de quartier
Maison de quartier du Blossne

DATE DE RECUEIL : 2013

Type d'échanges

français

Configuration initiale

Ce Réseau a été lancé en 1986 à l'initiative de la directrice à la suite de la lecture d'un article de Liaison sociale, pour la valorisation et l'animation par les habitants de diverses origines culturelles. Diplômée en animation et pratiques sociales, elle avait été animatrice au Blossne auparavant pendant 17 ans.

Animation : une partie des premières animatrices qui s'y sont succédées étaient des personnes fréquentant la maison de quartier et le Réseau qui ont pu être salariées.

Fonctionnement : Les échanges avaient lieu dans les locaux et au domicile des participants. La réciprocité était essentielle pour plusieurs animateurs.

Lien au Foresco : Le Réseau échange et participe largement aux activités du MRERS, qui le cite parfois même comme illustration de réseau dynamique, et pour ses activités d'échanges interculturels, d'alphabétisation et d'expérimentation de modules d'orientation professionnelle. Il a été moteur de la coordination régionale en Bretagne et très relié aux autres RERS bretons.

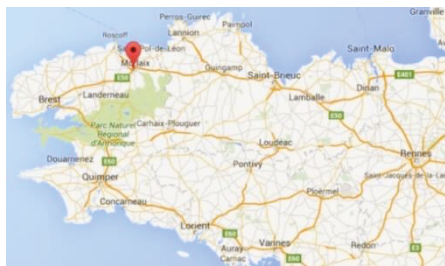
Configuration actuelle

Animation : par un salarié à quart temps sur son animation

Fonctionnement : au sein d'une maison de quartier associative (maison des Squares géré aujourd'hui par l'Association de la Maison des Squares Solidarité Interculturelle Citoyenneté (AMSIC). Les échanges ont lieu dans les locaux et font partie des activités du « pôle famille ». Actuellement, l'idée de la réciprocité a été remise en cause. Le réseau existe toujours car, « souple et pratique », il est le support d'actions complémentaires et transversales. Depuis 2010, des actions et partenariats avec d'autres organisations ont été créés autour de ces réflexions sur la réciprocité, le troc et la gratuité, notamment en rapport avec l'Economie Sociale et Solidaire.

Lien au Foresco : Le lien avec le Foresco est ténu et tend à se distendre suite à plusieurs expériences de faible compréhension mutuelle. Les responsables du Réseaux veulent maintenir une liberté et une souplesse dans la mise en œuvre qui ne leur paraît pas conciliable avec l'adhésion au Foresco.

Echanges de Savoirs (EDS)



LOCALISATION : Saint-Martin-des-Champs, association

DATE DE RECUEIL : 2013

Type d'échanges

anglais, broderie, conversation bretonne, cuisine, dessin, informatique, initiation à la photo numérique, peinture, petites mécaniques, récits de voyages, repas en commun, taille des arbres fruitiers, conseils en jardinage, marche, italien, béton cellulaire, généalogie, italien, scrabble, généalogie perfectionnement

Configuration initiale

Animation : il a été lancé et animé en 1989 par un professionnel du travail social d'une Caisse d'Allocation Familiale à Morlaix.

Fonctionnement : les premières activités portent sur l'aide à la rédaction de courriers administratifs. Le Réseau se constitue en association indépendante en 1993. Il adopte un fonctionnement collégial avec une répartition collective des responsabilités.

Lien avec le Mouvement : le Réseau est en relation avec le MRERS, ils s'informent mutuellement.

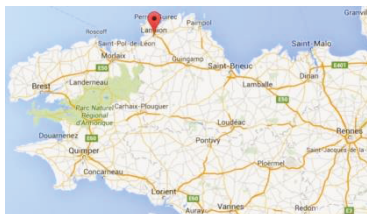
Configuration actuelle

Animation : elle se fait par le bureau, les référents par atelier et des personnes ponctuellement volontaires pour assurer les permanences, principalement des retraités.

Fonctionnement : Il fonctionne à la manière d'une association de loi 1901 avec un bureau et un président pour continuer à bénéficier de l'aide financière et matérielle de la mairie qui demande à pouvoir identifier clairement un président. Le bureau est organisé par responsabilité : président, trésorier et trésorier adjoint, secrétaire, responsable de la coordination, responsable de l'animation, responsable des fournitures et de la clef du local. Il se réunit une fois par mois en conviant l'ensemble des adhérents. Le président n'a pas changé depuis la fin de l'organisation collégiale en 2004. Le terme de « réseau » a été retiré du nom suite aux remarques de personnes qui se renseignaient et qui l'associait à des activités souterraines et illégales. Les ressources financières viennent des cotisations des adhérents. Les feuilles d'offres et demandes ne sont utilisées qu'en début d'année où démarrent de nouveaux ateliers si assez de personnes sont intéressées. Les activités ont ensuite lieu sur le même créneau horaire toutes les semaines pour la plupart et sont suspendues durant les vacances.

Lien avec le Mouvement : depuis la crise du mouvement, ils revendiquent une totale indépendance, et surtout depuis la demande de soutien financier faite par le MRERS pour rétribuer ses salariés, et ils restent méfiants.

Echanges de savoirs du Trégor



LOCALISATION : Lannion, association

DATE DE RECUEIL : 2013

Type d'échanges

Anglais, français, chorale, découverte des algues, informatique, photo numérique, journal du réseau, breton, espagnol, espéranto, italien, français pour étrangers, lecture, peinture, philosophie et connaissance de soi, gymnastique, jardinage, cuisine, balade à pied et cueillette de fleurs, balade à vélo, visite guidée

Configuration initiale

Animation : Il a été lancé en 1994 et déclaré officiellement en association en 1995, le Réseau était au départ animé par des bénévoles et des assistantes sociales. Ces dernières étaient à la recherche d'action en direction des publics en difficulté.

Fonctionnement : Lors des échanges de savoirs l'offreur est chargé de préparer tout le matériel. Les adhérents ont préféré ensuite développer des activités hors de la présence de travailleurs sociaux pour se mettre à distance de relations d'assistance et favoriser l'autonomie.

Lien avec le Mouvement : Le RERS lors de sa création s'est appuyée sur des conseils de personnes d'Evry et de Morlaix (aujourd'hui EDS). Ils resteront en contact avec le mouvement national toutes ces années. La co-initiatrice du Réseau, elle-même a, lors de la formulation de l'idée, été informée de l'existence des RERS par sa sœur qui travaillait à Evry et participait aux échanges du RERS.

Configuration actuelle

Animation : Organisé sur un mode collégial, onze acteurs ont des responsabilités formelles dans l'association (coordinateur, secrétaire, trésorier, responsable juridique, trésorier adjoint, responsable informatique, communication, relations publiques et animateurs).

Fonctionnement : La mairie les oblige tout à nommer deux responsables. Un planning avec des activités régulières sur l'année est communiqué à la rentrée. D'autres activités ont lieu ponctuellement. La plupart des membres, principalement retraités, échangent dans la journée. Une réunion collective, à laquelle tous les membres sont conviés, a lieu tous les deux mois pour initier de nouveaux échanges. Dans le journal sont publiées régulièrement les offres et demandes en cours ou en attente. Le local mis à disposition par la mairie est le principal lieu d'échange et de permanence est décrit comme essentiel pour le Réseau. Ils construisent des partenariats avec l'Association des Villes de France et le Système d'Echange Local de Lannion. La réciprocité est mise en place de façon souple, ceux qui ne trouvent rien à offrir peuvent tenir une permanence ou aider à l'organisation d'une fête.

Lien avec le Mouvement : Ils sont en contact avec l'association nationale depuis les débuts et ont adhéré à Foresco.

En résumé, ce chapitre présente des éléments descriptifs, contextuels et des illustrations des matériaux empiriques à disposition. La présentation historique du Mouvement est une première étape par laquelle est passée l'analyse du dispositif afin de comprendre sa durabilité. Elle montre de fortes irrégularités et des moments où l'association et le projet auraient pu disparaître. Pourtant, le Mouvement reprend avec une nouvelle association et se reconstruit progressivement, presque à l'identique. Cet historique suggère donc une certaine continuité dans le dispositif à analyser. Cette lecture met également en avant des tensions associées, comme présenté dans le cadre conceptuel, à une confrontation entre des dimensions du dispositif. La manifestation la plus forte semble la confrontation entre les valeurs et le système de répartition des pouvoirs et des rôles. Le chapitre 6 est consacré à l'analyse plus précise de ces dimensions de l'idéal et du fonctionnel de référence du dispositif et a pour but d'identifier des caractéristiques communes aux RERS.

En effet, les fiches de présentation des entretiens et des terrains illustrent des situations contrastées et des changements parfois importants apportés au dispositif. Les RERS fonctionnent dans des environnements différents qui, comme présenté dans le cadre conceptuel et évoqué dans la revue de la littérature, pourraient contribuer à une adaptation, voire un mimétisme, du Réseau avec cet environnement. Le même Réseau, animé par différentes personnes apparaît également aboutir à des formes différentes. Ces appropriations personnelles et collectives, au prisme des logiques d'action présentées dans le cadre conceptuel, sont l'objet du chapitre 7. Avant de présenter ces différentes formes et composantes, le chapitre 6 décrit les principales dimensions des RERS comme dispositif.

CARACTÉRISTIQUES IDÉELLES**ET FONCTIONNELLES**

Ce chapitre s'attache à décrire les axes communs, à la fois tracés par le Mouvement tel qu'il a conçu et construit le dispositif, et partagés par un ensemble large de RERS. Le concept de dispositif, présenté au chapitre 3, réfère à un ensemble stabilisé composé d'une dimension idéale, fonctionnelle et vécue.

L'« idéal » consiste en l'ensemble des valeurs et des conceptions épistémiques.

Parmi les valeurs principales analysées, plusieurs ressortent de l'examen des documents, des entretiens nationaux puis des entretiens locaux. La valeur d'universalisme, principalement centrée sur l'équité sociale, est importante au même titre que celle d'autonomie. Ainsi les valeurs associent autant l'individu que le collectif. La stimulation est portée selon des orientations différentes en fonction des acteurs. Bienveillance, hédonisme et sécurité sont également souvent présentes et associées dans les discours des acteurs.

Les dimensions épistémiques sont présentées par la suite. Elles mobilisent les références théoriques pour caractériser et promouvoir les RERS. Il s'agit également, en plus des conceptions théoriques, de revenir sur les conceptions des apprentissages et des savoirs. Par exemple un « savoir » est toujours incarné par une personne, issu de son expérience et des apprentissages en interaction avec d'autres.

Enfin, le dispositif du point de vue idéal porte des aspirations sociales et politiques. Les aspirations partagées portent sur la démocratie, la pluralité, le partage, la justice sociale et la solidarité. Elles s'appuient aussi sur la conception d'un récit historique qui définit les principes mais qui a surtout une dimension symbolique fédératrice. La dimension fonctionnelle correspond, quant à elle, à l'organisation des pratiques, des tâches et des pouvoirs. Le « vécu » des acteurs, analysé à travers les logiques d'action, sera l'objet du chapitre suivant.

Sont donc présentés ici les objectifs et les publics visés par les RERS, très hétérogènes et peu définis. Le cadre organisationnel explicite les modèles économiques, décisionnaires et de distribution des rôles. Ils sont mis en relation avec les valeurs du dispositif.

Enfin, fonctionner au quotidien est permis par des outils. Les principaux outils et ceux qui sont l'objet d'un plus grand partage par les membres des RERS sont ici décrits, comme la charte et le vocabulaire spécifique aux Réseaux.

Le concept de dispositif de formation au sens d'Albero (2010) comprend trois dimensions (idéel / épistémo-axiologique ; fonctionnel de référence / instrumental ; vécu / intersubjectif et existentiel). Ce chapitre explicite les deux premières dimensions. Le chapitre suivant s'attache à décrire la dimension du vécu grâce à l'analyse des différentes logiques d'action mises en œuvre par les personnes. Tel que précisé dans le point 4-5 du chapitre de méthodologie, il a été choisi de notifier derrière le prénom des personnes citées s'il s'agissait d'un entretien réalisé auprès de personnes engagées au niveau national (EN) ou engagées au niveau local (EL). Le tableau récapitulatif des entretiens réalisés se retrouve dans la section 5-2.1. Enfin, lors de la première citation d'un extrait d'un discours d'interviewé, celui-ci ou celle-ci est présenté(e) rapidement en notes de bas de page.

6-1. Caractéristiques idéelles du dispositif

Le dispositif de coformation, en tant qu'innovation sociale est créé pour améliorer l'existant et porte une certaine aspiration sociale et éducative, voire politique. Le refus de ce qui est jugé comme un fonctionnement non pertinent et injuste démontre la place importante que prennent les valeurs dans la construction du dispositif. Par exemple, l'absence de reconnaissance de l'utilité sociale et de la valeur de certaines personnes dans la ville nouvelle d'Evry est l'une des raisons qui poussera à mettre en place le RERS. Les valeurs se rapportent ainsi à ce qui est identifié comme juste ou injuste (Hatch, 1999).

6-1.1. Dimensions axiologiques

Avant de définir plus précisément ce que recouvrent ces catégories de valeurs, il convient de préciser les valeurs les plus présentes dans les données empiriques. Le modèle des valeurs de base utilisé identifie quatre pôles : ouverture au changement, continuité, dépassement de soi et affirmation de soi qui recouvrent les valeurs de sécurité, pouvoir, universalisme, bienveillance, conformité/tradition, réussite, hédonisme, stimulation et autonomie (Schwartz, 2006). Se retrouvent particulièrement les valeurs d'universalisme, d'autonomie, de stimulation, de bienveillance, d'hédonisme et de sécurité, associées et parfois hiérarchisées de manière différente par les personnes.

6-1.1.1. Universalisme

La valeur d'universalisme pour Schwartz (2006, paragraphe 1) renvoie à « la compréhension, estime, tolérance et protection du bien-être de *tous* et de la nature ». La

reconnaissance des différences et des capacités de chacun fonde une conception de l'égalité et du respect de chacun.

Dans sa classe, Claire Héber-Suffrin tente de mettre en place des actions pour lutter contre les inégalités de traitement, liées à des préjugés et des attitudes racistes observées entre ses élèves (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 1981). « *Refus du racisme* », « *mélange des cultures et des générations* » sont présentés comme des références communes (Rapports d'activité du MRERS, 1995, 1998). Ces valeurs reconnaissent l'universalité des êtres et la promotion d'une société multiculturelle. Une enquête menée en 1999 par le MRERS exprime l'importance pour les promoteurs des RERS « *de créer des liens sociaux de proximité, l'intergénérationnel et l'interculturalité* » (Rapport d'activité, 1999).

La paix sociale, qui peut être associée à la valeur d'universalisme pour Schwartz (2006), est le résultat d'une considération égalitaire de chacun, quelle que soit ses différences. La revalorisation des personnes est l'une des priorités affichée dans la charte des RERS et qui se retrouve dans leurs discours à toutes les époques. « *Nous affirmons ici la primauté absolue des personnes et de leur dignité* » (Héber-Suffrin, 2004, p. 235). « *Les réseaux d'échanges de savoirs facilitent des relations sociales fondées sur la dignité de chacun* » (Boîte à Outils des RERS, 1992). L'égalité et la parité reconnue par les promoteurs des RERS ne s'accompagne pas d'une homogénéité des identités des individus : « *Le réseau interconnecte les sujets en raison même de leur singularité, de ce en quoi ils sont uniques et égaux* » (Héber-Suffrin, 2000, p. 109).

Potentiellement, la reconnaissance de la différence devrait contribuer à l'égalité de tous, quelque soient leur âge, leur statut social, leur culture, leur profession ou leur sexe. Cette valeur d'universalisme consiste toutefois principalement à une lutte contre les inégalités sociales, dont seraient victimes les personnes de cultures différentes. Il s'agit d'abord de restaurer une parité entre les personnes en reconnaissant la place de celles qui sont exclues, en marge ou peu reconnues par le biais de la reconnaissance de leurs acquis d'expérience. C'est ainsi qu'est refusée toute situation qui risque d'amener à « *l'humiliation* », à la « *non parité* », au « *manque de respect* », aux « *rapports de forces* » et aux « *jugements de valeurs* » (Rapport des Etats Généraux, 2003). Pour autant, les textes issus des documents mentionnent rarement le dépassement des différences entre des personnes d'âge ou de sexe différents.

Les promoteurs de la démarche au niveau national sont tous très attachés à cette valeur d'universalisme, particulièrement sous l'angle de la restauration de rapports d'égalité et des droits des personnes les plus exclues en raison de leurs appartenances sociales et culturelles, quel que soit le nombre d'années d'engagement ou statut (salarié, bénévole, animateur,

responsable). « *Etre sur le même pied d'égalité* » (Lise, EN)¹³ ou « *tous égaux* » (Luc, EN)¹⁴ est exprimé avec conviction comme un principe fondamental. La diversité des catégories sociales participantes est l'objet d'une promotion importante. Les logiques stratégiques, le contexte politique et organisationnel permettent d'expliquer l'effectivité de la présence d'un public d'origines sociales diverses au regard de la revendication de mixité sociale.

« La mixité elle n'existe pas dans notre société, on a recrée des petits espaces où finalement, chacun se retrouve parce qu'il a des affinités et ça [...] Je pense que ce sont, des valeurs extrêmement positives pour le vivre ensemble. Des savoirs de droit pour tous. [...] ce qui était important pour moi c'est d'arriver à décroiser un petit peu tous les enfermements dans lesquels on est. On ne se mélange pas entre couleurs, ce n'est pas vrai. Tu vois. Entre milieux social, on ne se mélange pas » (Lucia, EN)¹⁵.

Que les personnes soient impliquées depuis plus de vingt ans ou seulement quelques années, elles sont attachées à l'accès de tous à l'éducation et à la formation, ainsi qu'à la lutte contre les inégalités, contre « *trop de stigmatisation en disant, voilà ceux-là, ils ne sauront jamais. Et ça, c'est quelque chose que je n'ai pas, je n'ai pas souvent supporté* » (Marie, EN)¹⁶. Cette injustice est fondée selon eux sur l'illusion que tous ne seraient pas éducatibles. L'universalisme tient par conséquent plutôt à un refus des inégalités et des discriminations et à la revendication d'une égalité entre les personnes, c'est-à-dire à l'équité. Selon les personnes, cette valeur prend la forme d'une égalité d'accès à l'éducation, à la formation ou de considération sociale.

Il en est de même au niveau local, cette valeur d'universalité est exprimée par les individus rencontrés dans une perspective de lutte contre les inégalités, les injustices et les discriminations.

Franck parle ainsi des chômeurs : « *Et du coup, on les pointes du doigt. On les dévalorise. Ils sont au chômage parce que c'est de leur faute, parce que c'est des fainéants, parce qu'ils ne veulent pas trouver du travail. Tu vois, plein de choses. Et au lieu de se dire, ben si on a plus de chômeurs maintenant c'est un mal de notre société* » (Franck, EN)¹⁷.

La valeur d'universalisme, plus précisément d'équité sociale, est présente dans d'autres Réseaux, dans les discours des bénévoles, des travailleurs sociaux et des animateurs

¹³ Lise – 47 ans, 6 ans d'engagement dans les RERS, ancienne animatrice salariée, sans emploi, anciennement engagée au Mouvement et toujours en contact, sans initiatrice de RERS.

¹⁴ Luc – 66 ans, 26 ans d'engagement dans les RERS, anciennement responsable dans le cadre de fonction professionnelle, retraité, initiateur de Réseau, anciennement engagé au Mouvement et toujours en contact avec eux.

¹⁵ Lucia – 49 ans, 7 ans d'engagement dans les RERS, responsable de RERS dans le cadre de ses fonctions professionnelles, animatrice de Réseau, engagée au Mouvement.

¹⁶ Marie - 68 ans, retraitée, 32 ans d'engagement dans les RERS, engagée dans le Mouvement, non initiateur de Réseau.

¹⁷ Franck – 38 ans, un an d'engagement dans un Réseau, sans responsabilité au Mouvement mais en contact, animation de RERS dans le cadre d'activités professionnelle, animateur de RERS, non initiateur de Réseau

socioculturels. « *Je prône ce rapport d'égalité avec les gens* » (Morgane, EL)¹⁸. Elle est exprimée même par ceux qui ne sont pas en lien avec le Mouvement. Christiane exprime son « *souhait profond de résister à l'ambiance actuelle de mépris de l'humain, de voies alternatives!* » (Christiane, EL)¹⁹. Il s'agit avant tout d'égalité, soit de « *respect de la personne* » (Victor, EL)²⁰, parfois d'égalité d'accès à la formation.

Au cours des entretiens, des rencontres informelles et de l'exploration des documents, ces thématiques ont été abordées plus rarement. L'intergénérationnel, lorsqu'il est mentionné, reste secondaire par rapport à la restauration d'inégalités de statut social ou culturel. La variabilité locale à ce sujet est importante. La participation des jeunes est rare et une préoccupation relative, en particulier lorsque les activités du Réseau sont inscrites dans le « pôle adulte » d'un centre socioculturel et donc clairement dissociée des activités à destination des plus jeunes.

Cet universalisme, centré sur la question de l'insertion sociale, manifeste une moindre inquiétude de l'égalité entre les générations ou entre les hommes et les femmes. La question de l'égalité de genre, lorsqu'elle est formulée, se rapporte à l'émancipation des femmes par l'accès à l'éducation et à la formation. Yvette raconte comment, au sein du Réseau, elle permettait à des femmes sans activité, au chômage, au foyer ou d'origine étrangère (lorsque leurs diplômes ne sont pas reconnus en France ou qu'elles ne maîtrisent pas encore l'usage de la langue française), d'apprendre et de se reconstruire des ressources et une orientation professionnelle. Lors de discussions avec ces femmes, elle met à jour avec elles des connaissances qu'elles possèdent et pourraient valoriser sur le marché de l'emploi. « *Quand elle m'a dit ça, rho j'ai dit mais attends tu dis que tu ne sais rien faire et là quelque c'est ? Je dis mais tu aimes faire ça ?* » (Yvette, EL)²¹. Là encore, ce sont des femmes en situation de faible reconnaissance sociale et d'exclusion du marché de l'emploi qui sont l'objet d'attention. En effet, le champ associatif, des loisirs, de l'éducation informelle et des rapports intergénérationnels sont des domaines dans lesquels l'importance des femmes est plus reconnue que celle des hommes (Marchiset & Tatu-Colasseau, 2012 ; Akkari & Dasen, 2004).

La diversité et multi-culturalité sont alors profondément reliées avec la valeur de justice sociale. La « culture du métissage », l'une des caractéristiques des RERS, désigne celle d'une expérience de pluralisme et de « différences culturelles, très souvent liées à des positions

¹⁸ Morgane – 23 ans, un an dans les RERS, animatrice de RERS dans le cadre de ses fonctions, travailleuse sociale, Ille-et-Vilaine, aucun contact avec le Mouvement

¹⁹ Christiane – 40 ans, 10 ans d'engagement dans les RERS, anciennes responsabilités dans le RERS, Ille-et-Vilaine, sans contact avec le Mouvement, non initiatrice de RERS.

²⁰ Victor – 41 ans, 11 ans d'engagement dans un RERS, Ille-et-Vilaine, responsabilités dans le RERS, en recherche d'emploi, aucun contact avec le Mouvement, non initiateur de Réseau.

²¹ Yvette – 64 ans, retraitée, 9 ans engagée dans les RERS, animation dans le cadre professionnel, anciennement en contact avec le Mouvement, non initiatrice de Réseau.

sociales contrastées » (Salmona & Borroco, p. 155). Cette perspective est présente dès les débuts du Réseau dans la « ville nouvelle » d'Evry, au sein de laquelle s'installe une toute nouvelle population très diversifiée. Elle rejoint un contexte d'essor des grands ensembles, sujet de politiques et débats sociaux à partir des années soixante en France. Conçues comme des espaces à construire par les arrivants, « ces banlieues, construites sur les vergers, les prés et les champs qui ceignent les villes, bénéficient des techniques et des facilités de la modernité » (Mignon, 2007, p. 72). Comme le décrit Mignon, « c'est la population occupant le territoire, et non pas le territoire, qui définit la banlieue dans sa diversité » (Mignon, 2007, p. 72). A partir des années soixante, dans les quartiers où des ruraux s'étaient installés arrivent une nouvelle population de diverses origines étrangères. La question de l'immigration « envahit alors la vie politique et pèse sur la politique du gouvernement [...] De lourds enjeux politiques entraînent le réveil de positions xénophobes sinon racistes » (Mignon, 2007, p. 114). Les associations et les groupes d'éducation populaire sont sollicités sur ces questions. L'universalisme prend une place centrale dans la lutte contre ces inégalités (Vermersch, 2004).

Plus largement, des dimensions philosophiques et politiques de la réciprocité telles que l'équivalence, le respect, l'estime et la justice peuvent être rattachées à cet universalisme. Selon le modèle de l'éducation réciproque « le respect des sujets différents et de leur parole est une priorité absolue. La reconnaissance de leur égale dignité est la garantie fondamentale de l'unité du groupe dans sa diversité » (Labelle, S., 2000, p. 81).

La coformation et formation collective sont associées, dans la littérature présentée au chapitre 2, à des valeurs d'égalité et de justice, de lutte contre les injustices et de promotion sociale. Derrière ces mêmes termes, les orientations sont contrastées. Elles oscillent entre la démocratisation des opportunités pour l'éducation de tous à la création d'espaces pour les « opprimés », alors capable de défendre leurs droits en initiant des espaces d'actions collectives. Ils sont destinés à des jeunes désœuvrés, des personnes déqualifiées, des personnes en situation d'exclusion, de chômage et des minorités. D'autres initiatives en appellent aux valeurs d'universalisme et d'égalité, en instaurant une parité de statuts entre les apprenants ainsi qu'entre les apprenants et les formateurs, par exemple dans les dispositifs collaboratifs de professionnalisation vus au chapitre 2.

L'universalisme couvre des orientations divergentes : égalité, mixité, parité, équité, droit, justice, mais lesquelles sont les plus centrales pour les RERS ? Tout d'abord le terme de droit repose en premier lieu sur les règles juridiques et la notion de justice. Celui-ci met également l'accent sur les principes moraux, en « conformité au droit » et la rétribution du mérite. La mixité, quant-à-elle, caractérise une situation de coprésence entre les hommes et les femmes, parfois étendues aux rapports entre individus d'origines sociales ou culturelles différentes. La circonscription unique à la notion de mixité est insuffisante puisqu'elle n'exclut pas les relations

inégalitaires. A ce titre, égalité et équité sont des qualificatifs plus pertinents pour les RERS. Si leur signification est proche, l'égalité s'applique à des situations où on accorde la même chose ou la même valeur et quantité à une personne ou à une chose. La situation égalitaire accorde les mêmes conditions à tous. La préoccupation pour les plus défavorisés argumente en faveur de la caractérisation par le terme d'équité, c'est-à-dire un principe impliquant « l'appréciation juste, (le) respect absolu de ce qui est dû à chacun »²⁴. Règle idéale, elle peut aussi venir corriger des écarts constatés. Elle réintroduit la considération pour les différences et singularités. Conjointement, au sein même du RERS, la réciprocité, à l'image de la symbolique portée par le terme de réseau (Musso, 2003), combine ainsi des valeurs liées à la reconnaissance de la différence des individus et à l'égalité des statuts et des positions.

La valeur d'universalité combine donc principalement les principes d'équité et d'égalité. Les RERS se démarquent alors des pratiques de coformation qui sont essentiellement porteuses d'équité. Elles n'impliquent pas pour autant d'égalité stricte entre tous les membres du groupe, comme c'est le cas lorsqu'un cercle d'étude attribue la décision du contenu et de la programmation au facilitateur. Inversement, d'autres initiatives abordées dans la revue de la littérature priorisent l'égalité sur l'équité. C'est le cas de formations à distance collaboratives lorsqu'elles placent la gratuité et liberté d'accès comme des conditions d'accès égalitaire à l'éducation pour tous. Equité et égalité sont deux valeurs fortes, associées mais aussi sources d'applications différentes du projet selon la priorisation de l'une sur l'autre. Comme présenté plus tard, elles sont fortement liées aux dimensions du fonctionnel de référence.

6-1.1.2. Autonomie

Les valeurs d'autonomie et d'indépendance sont également fortes. Elles sont ancrées dans une volonté d'indépendance de la pensée de l'action (Schwartz, 2006). Ce sont les items de liberté, d'indépendance, de créativité, d'intelligence ou de droit à la vie privée que l'auteur a regroupé dans cette catégorie. L'accomplissement de soi et la liberté de choix de ses propres buts sont rapprochés de cette valeur plutôt que de celle de réussite.

Les documents du Mouvement mettent particulièrement en avant l'importance à « *ce que chacun soit acteur, y compris en ce qui concerne l'élaboration de l'information, le pouvoir de décision, les méthodes et moyens d'apprentissage et prennent une part active à la bonne marche de son RERS* » (Rapport d'activité, 2006). « *La liberté découle de la faculté de chacun de prendre les décisions qui le concernent* » (Boîte à outils, 1992). L'autonomie réside dans la faculté individuelle à décider des orientations de sa vie et à contribuer à son propre accomplissement. Développer son esprit critique, sa capacité de jugement et sa créativité sont donc importants. Le terme de « créativité collective » est l'un des principes des Réseaux dès la création du Réseau

d'Evry, dont le nom comprenait ce terme, tout comme celui de l'association nationale actuelle. Exercer une autonomie de jugement et de décision est mis en lien avec la participation et l'exercice de la citoyenneté. Sans cet échange, les esprits seraient « *sans dynamisme, soumis au pouvoir des autres, ou à leurs propres pulsions* » (Rapport d'activité, 1992). L'attention est portée au refus des approches dogmatiques (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 1981), la remise en question y est une attitude essentielle. Il s'agit de défendre l'ambition continue d'amélioration de ses propres actions et du projet. « *Cette démarche demande une réflexion permanente et avec d'autres* » (Boîte à outils, 1992). La valeur liée à cette remise en question est la souplesse : la rigidité et l'autorité sont mal venues. Le participant idéal n'est pas passif : il ne se contente pas d'appliquer une méthode existante.

Cette autonomie et initiative des personnes est fortement valorisée par les personnes de l'équipe nationale rencontrées. « *Une personne peut avancer si elle est consciente de ses propres ressources* » (Maud, EN)²². Alexandre, partenaire des RERS au début du RERS d'Evry était particulièrement attaché à « *faire en sorte que ces femmes puissent s'émanciper* » (Alexandre, EN). L'autonomie s'oppose ici à la charité pour accompagner les plus démunis vers la prise en main de leur parcours de vie : « *pouvoir être considérée d'égale à égale et pas toujours dans des systèmes où quelqu'un au-dessus... où on dit, où on te fais la charité! Ce n'est pas possible* » (Lucia, EN). Les promoteurs de l'éducation populaire, comme les travailleurs sociaux et ceux attachés aux pédagogies actives, mentionnent l'importance des idées d'activité, de participation et de dynamisme entre les membres des RERS, par opposition à la charité.

L'indépendance et l'autonomie des collectifs que constituent les RERS sont aussi cités, ainsi que la participation démocratique, voire autogestionnaire. Idéalement, le projet est lancé par un individu puis pris en charge par d'autres de manière autonome, sans nécessité d'intervention d'un acteur extérieur. Les idéaux de dynamisme et d'initiative renforcent alors fortement la valeur accordée à l'autonomie. Cette ambition fait écho, dès les débuts du Réseau d'Evry, aux enjeux du développement de la démocratie locale « *On était dans la période où la démocratie locale [...] On pensait que tout allait passer par là* » (Justin, EN)²³.

Inversement, au niveau local, la valeur de créativité est rarement portée. La remise en question du point de vue y est importante dans les RERS mais plutôt associée à la recherche de réussite concrète des actions. L'esprit est plus pragmatique que critique et éclairé. « *C'est perfectible* » (Christiane, EL). Au niveau local, l'idéal de liberté et d'indépendance des personnes est également important : chacun est libre de choisir les ateliers, de participer plus ou moins

²² Maud – 32 ans, 7 ans d'engagement dans les RERS, animation dans le cadre professionnel d'un Réseau, engagée au Mouvement, initiatrice de Réseau, animatrice de Réseau.

²³ Justin – 65 ans, retraité 33 ans de présence dans les RERS, engagé au Mouvement, non initiateur de Réseau

régulièrement ou de prendre des responsabilités. Cette responsabilisation est moins mise en avant à l'échelle locale que nationale au profit de l'autonomie et de la liberté. La participation ne fait jamais l'objet d'obligation. « *Je n'obligeais personne à faire quoique ce soit. Ici, c'est complètement souple et libre* » (Gaëlle, EL)²⁴. Les personnes viennent lorsqu'elles sont intéressées et disponibles. « *Si elles ne peuvent pas pendant 15 jours elles ne viennent pas. Voilà, quoi en fait. C'est assez libre en fait* » (Isa, EL)²⁵. Les individus doivent se sentir impliqués dans les décisions qui sont prises pour s'appuyer sur la « *capacité d'agir des gens* » (Sabine, EN)²⁶. Cette idée est présente chez les professionnels du travail social et de l'animation socioculturelle ainsi que dans le discours de certaines personnes du milieu associatif, particulièrement ceux qui se reconnaissent dans l'éducation populaire ou la citoyenneté. Les personnes actives, qui s'investissent, proposent des actions sont particulièrement valorisées et appréciées et toujours vues positivement. C'est à la fois le cas au sein des associations et des centres sociaux qui mettent en avant la « *force de proposition* » des usagers (Sophie, EL)²⁷. L'autonomie, suivant une orientation plus démocratique, est liée à la participation des habitants aux activités de leur territoire local, à la démocratie participative et la logique d'innovation ascendante. Dans les RERS au sein des associations, des centres socioculturels ou de quartier, « *les bénévoles se sentent libres aussi de parole, et ils se sentent non pas entre guillemets sous les ordres d'un salarié. Ils ne sont pas instrumentalisés par la structure [...] Donc on fait pour et par les habitants* » (Morgane, EL).

D'autres animateurs et responsables de Réseaux ne font pas mention de l'accroissement ou de la restauration de l'autonomie dans une perspective d'émancipation individuelle. Charles est particulièrement attaché à cette valeur de liberté. « *Ils viennent voir, si ça les intéresse dans ce cas-là ils rentrent dans l'association. Si ça ne les intéresse pas, ils partent comme ils sont venus. On ne va pas les obliger à venir et puis que ça ne leur plaise pas* » (Charles, EL)²⁸. Il exprime la même indépendance vis-à-vis du Mouvement des RERS jugeant que « *toutes les associations sont autonomes* » (Charles, EL) et se doivent alors selon lui de préserver leur liberté de choix de fonctionnement. Ainsi, certaines personnes rencontrées mentionnent la liberté laissée aux

²⁴ Gaëlle – 40 ans, 8 ans d'engagement dans les RERS, Ille et Vilaine, animation dans le cadre professionnel, n'est plus en contact avec le Mouvement, non initiatrice de RERS.

²⁵ Isa – 50 ans, 8 ans d'engagement dans un RERS, Ille-et-Vilaine, animation dans le cadre professionnel, responsable dans l'animation socioculturelle, aucun contact avec le Mouvement.

²⁶ Sabine – 61 ans, 24 ans de présence dans les RERS, animation dans le cadre professionnel, ancienne responsabilités au Mouvement plus de contacts, travailleuse sociale, initiatrice de Réseau.

²⁷ Sophie – 50 ans, 18 ans d'engagement dans les RERS, animation dans le cadre salarié, sans contact avec le Mouvement, travailleuse sociale, initiatrice de RERS.

²⁸ Charles – 69 ans, 14 ans de présence dans les RERS, Finistère, responsabilité dans un RERS, retraité, aucun contact avec le Mouvement, non initiateur de Réseau.

membres et l'autonomie de la gestion de l'association par l'équipe, indépendamment du Mouvement. L'autonomie liée à la gestion collégiale est présente en arrière-plan comme un idéal à porter dans une association, une maison de quartier ou un centre socioculturel, parfois accompagnée des termes de collaboration ou de démocratie. Cette valeur est plus présente chez les personnes les plus actives dans les RERS observés. Justin apprécie par exemple particulièrement l'aspect collaboratif et participatif de son réseau : « à force on s'y met tous. Chacun devient une sorte de leader, porte et parle du Réseau » (Justin, EN).

Cette liberté et autonomie sont aussi pensées dans une perspective de libération et d'émancipation individuelle (Héber-Suffrin, C., 2000). Elles s'opposent aux postures d'assistantat et de passivité, au profit d'une prise d'initiative et de participation des personnes. En tant que démarche critique, l'importance de cette valeur porte sur la concrétisation d'une utopie et sur la réflexivité portée aux actions militantes. Le « pari » sur les valeurs ne peut être alors réalisé de façon « inconsciente et aveugle ». Il rappelle l'idéal humaniste porté par les mouvements d'éducation populaire et d'éducation des adultes dès leurs débuts, qui visaient à former un citoyen éclairé, capable de prendre des décisions raisonnées, à esprit critique, autonome et responsable (Premat, 2006). La conscience de ses ressources est alors essentielle : idéalement les personnes deviennent décideuses de ce qu'elles veulent apprendre, des projets qui les intéressent et des orientations qu'elles veulent donner à leur vie. L'accent est mis sur l'autonomie et l'appropriation (Lovell, Troisoeufs & Mora, 2010). Ainsi, la réciprocité fait des personnes des « acteurs-auteurs » de leurs parcours (Labelle, S. 2000) qui exercent une « liberté créatrice sur les programmes et les contenus. L'« esprit de liberté et de souplesse » (Levy & Authier, 1992) de la coéducation représente un argument en faveur de la liberté des personnes et de leur capacité à agir sur leur propre parcours de vie. Etre actif consiste au mieux à proposer des ateliers, des activités, à offrir des savoirs et à prendre des responsabilités au sein du groupe, parfois plus largement au sein de la société. « De là, la nécessité, pour tous les partenaires concernés, de « coïncider » sur un projet où les apprenants, par des démarches créatives, sont les acteurs-auteurs coresponsables de leur parcours » (Labelle, S., 2000, p. 80). De même la collaboration est basée sur des rapports égalitaires, volontaires et spontanés (Baudrit, 2005, 2007). La valeur d'autonomie en réciprocité éducative s'accroît d'autant plus lorsqu'elle concerne les apprentissages informels et non formels : les personnes n'ont pas d'obligation à se former et choisissent elles-mêmes de s'engager dans une telle démarche. Les mouvements ouvriers contestataires qui favorisent la création de pratiques de formation mutuelle dans les années soixante-dix aux USA revendiquent également cette part d'autonomie (Pigenet & Tartakowsky, 2014). L'autonomie se situe ici entre la liberté d'action et l'émancipation.

Comme les *Kominkan*, les RERS reposent sur le volontariat et les demandes des habitants, qui initient pour répondre à leurs problèmes de nouveaux groupes d'éducation (Maruyama,

2014). Ils visent l'émancipation et l'éducation autogérés comme certains cercles d'études (Kaplan, 2009) ou groupes d'entraide (Strauss & Baszanger, 1991 ; Jauffret-Roustide, 2010), et ce, en lien avec l'éducation populaire et les idéaux des réseaux numériques (Musso, 2003). En se formant réciproquement, ils acquièrent un nouveau droit à la parole et à l'exercice de la citoyenneté (Bjerkaker, 2006). Il est alors important que les propositions viennent des personnes elles-mêmes, qu'elles participent de leur propre initiative au développement de leur milieu (Calvès, 2009).

« J'avais essayé de me rapprocher du réseau santé mulhousien mais le réseau santé mulhousien continuait à dire, enfin, continuait à être dans cette démarche que je vois un peu partout. A savoir, d'un côté des bénéficiaires et de l'autre côté les experts! [...] On ne faisait pas en sorte de faire que tout un chacun puisse accéder à un espace où on prend des décisions ! » (Lucia, EN).

Ce développement de *l'empowerment* et de l'émancipation individuelle est mis en dialogue avec les valeurs démocratiques présentes dans les mouvements d'éducation populaire mais aussi avec la volonté de développer un « vivre ensemble », une responsabilisation, un accroissement des capacités d'agir des personnes (Westwood, 1996) et une prise de décision volontaire concernant sa vie (Sardenberg, 2008).

L'éducation informelle et l'engagement associatif (Vermersch, 2004) sont tous les deux totalement dépourvues de caractère d'obligation à la participation. En effet, « l'association réunion des personnes par adhésion libre et instaure des rapports entre ses membres fondés sur l'égalité de droit quel que soit leur apport en capital » (Laville & Sainsaulieu, 1997, p. 67). De plus, la préoccupation sociale, manifeste dans les politiques publiques de lutte contre les exclusions, va viser la revalorisation de l'utilité sociale des personnes et de leur capacité à être moteur de leur propre vie, se refusant alors à l'acceptation fataliste de leur situation (Paugam, 1996). Charité et logique d'assistance envers les plus démunis par les relations asymétriques qu'elles portent, sont associées à une reproduction des inégalités et une marginalisation (Biguier & Moulin, 2001 ; Baillergeau, 2008 ; Champy & Etevé, 2011 ; Bourrieau, 2011). Plutôt que de « *faire pour* » eux, les individus et les collectifs sont reconnus capables d'assurer par eux-mêmes leur propre bien-être (Simon, 1994). Les dispositifs numériques analysés dans les recherches mettent avant la même revendication à l'indépendance dans les prises de décision des individus et de la gestion du collectif, parfois dans une perspective citoyenne. Ce sont les usagers eux-mêmes qui créent et font fonctionner le dispositif, jusqu'à parfois remettre en cause les savoirs établis et le monopole des experts (Jacquinot-Delaunay, 2001 ; Simioni, 2002 ; Casteignau, 2003 ; Dillenbourg *et al.*, 2003 ; Wallace, 2003 ; Caillé & Chaniel, 2010 ; Cardon, 2010 ; Moore, M. G. &

Kearsley, 2011 ; Devauchelle, 2012 ; Bézille-Lesquoy & Fortun-Carilla, 2013 ; Cristol, 2013 ; Rabeharisoa, Moreira, & Akrich, 2013).

6-1.1.3. Stimulation

Associée à l'autonomie et l'initiative, la stimulation est définie par Schwartz (2006) comme une valeur associée à l'enthousiasme, la nouveauté, la variété, le fait de relever des défis.

L'aléatoire, l'inattendu et l'imprévu deviennent sources d'apprentissage et d'apports nouveaux. « Nous sommes convaincus qu'une part capitale du potentiel poétique de l'expérience relevait de cette apparition de désirs et d'envies : envie de savoir, de connaître, de discuter, de confronter, de vérifier, de satisfaire des curiosités » (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 1981, p. 254). La Boite à Outils (1992) diffusée dans tous les RERS à partir de documents existants met en exergue cette « ouverture », ce « décloisonnement », cette « conviction » que « *les réseaux font se rencontrer pour échanger des savoirs des hommes et des femmes de tous âges, de toutes origines sociales et ethniques, quelle que soit leur situation en matière de santé, de travail, etc.* » (Boite à outils, 1992). La souplesse et l'expérimentation sont également associées à la curiosité et la découverte, c'est-à-dire pour les membres, une ouverture à l' « *essai* », « *au tâtonnement* », « *oser les rencontres innovantes, oser l'inconnu et la création, découvrir et connaître l'environnement et les espaces, croire aux champs des possibles* » (rapport d'activité, 2004). La valeur d'expérimentation prime sur la perfection pour améliorer progressivement les pratiques concrètes. « Le droit d'essayer, de tâtonner ensemble, de se constituer chercheur-praticiens du social, du politique, du pédagogique et du culturel, nous semble une bonne voie pour tendre vers des changements améliorateurs » (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 2010, p. 24).

Les membres du Mouvement rencontrés mettent l'accent sur la curiosité et la diversité vis-à-vis d'autrui, en particulier de personnes d'autres cultures. Dans les RERS, l'espace culturel est multiple. Il ne favorise aucune nationalité, religion, parti politique mais comprend comme le dirait Faustine « *un brassage de gens d'origines différentes* » (Faustine, EN)²⁹. Certains sont plus particulièrement attachés à la dimension internationale, à l'échange et la solidarité avec des pays dits en développement. « *De façon plus juste des richesses énormes qui existent. Tout est étriqué j'ai l'impression. [...] [Les journaux et les radios] ils ne disent rien au-delà de l'hexagone* » (Justin, EN). Plus largement la participation au Réseau permet des tentatives nouvelles pour apprendre. « *Et puis quand on prend le temps de discuter, les gens ont souvent des, des rêves, des choses qu'ils n'ont pas réussi à faire* » (Carine, EN)³⁰. La valeur du tâtonnement, de l'expérimentation et du défi, est également plus rarement revendiquée. Les personnes engagées au niveau national

²⁹ Faustine - 66 ans, retraitée, 26 ans d'engagement dans les RERS, ancienne animatrice dans le cadre de fonctions professionnelle, engagée au Mouvement, initiatrice Réseaux.

³⁰ Carine - 60 ans, 18 ans d'engagement dans un RERS, contact avec le Mouvement, où elle y a eu des responsabilités, retraitée, non initiatrice de Réseau.

s'enthousiasment à la mise en œuvre, à l'innovation perpétuelle et à la confrontation à une diversité nécessaire pour faire fonctionner les Réseaux.

Du point de vue local, les personnes sont toutes très attachées à la diversité des différents savoirs et profils de personnes qu'elles découvrent. L'expérimentation est une valeur tout aussi centrale dans cette ouverture. « *Tout ce qui peut permettre l'ouverture vers le monde, permettre à chacun de s'épanouir au travers de ce qu'il a envie de découvrir aussi.* » (Victor, EL). Franck décrit son arrivée dans le Réseau par cet enthousiasme et envie de défi.

« Et moi, j'étais foufou ! Tu vois, je suis arrivé, rho, j'avais envie de changer le monde tu vois ! J'étais en train de construire une navette spatiale pour partir dans le soleil, carrément ! [...] Tu as des valeurs, tu as tout le matériel qui est là, et on te met à disposition. Et toi, tu dois essayer de créer. Alors quand je dis-toi c'est avec un groupe, c'est ça qui est génial ! » (Franck, EN).

La valeur de stimulation est diversement hiérarchisée par les acteurs selon leur degré d'implication dans les responsabilités et la vie associative. Elle caractérise parfois les échanges, parfois la mise en place de la démarche. Elle est plus rarement mentionnée par les acteurs qui agissent dans le cadre des structures d'intervention socioculturelle et sociale que par ceux dont le RERS fonctionne en association autonome.

La diversité culturelle est en effet une éthique de la démarche des RERS. Les thèmes d'une « culture du métissage » désignent alors une expérience de pluralisme culturel, « très souvent liées à des positions sociales contrastées », vue comme « expérience positive de l'altérité » (Salmona & Borroco, 1996, p. 155). Dans cet imaginaire, l'étranger devient alors « porteur d'une langue, de coutumes, de culture, qui nous attendent » (Salmona & Borroco, 1996, p. 156). De même, l'apprentissage coopératif peut être porteur des valeurs d'expérimentation et d'initiative (Bourgeois & Nizet, 1999). Plus largement, la diversité des savoirs proposés et des personnes est vue comme stimulante pour cette nouveauté apportée régulièrement. « *Un nouveau qui arrive et qui dit, moi j'offre je ne sais pas quoi... De faire du cidre, forcément tac ça fait un élément nouveau. À chaque fois, il y a eu un peu de nouveauté. Ça vient par les autres, qui arrivent* » (David, EL)³¹.

D'autres espaces d'apprentissages mutuels amateurs sont, en tant qu'activité de loisirs, particulièrement porteurs de cette valeur dans quelle priment le plaisir de la rencontre de l'autre et de la découverte permanente lors des activités de loisir (Hennion, 2009). Ils s'inscrivent dans un champ informel dans laquelle la découverte d'autres personnes, d'autres cultures et connaissances sont bornés aux pratiques de loisirs, produisant alors une séparation avec les perspectives éducatrices (Las Vergnas & Thomas, 2006). Elle renoue ici également avec les ambitions de développement personnel grâce à la participation collective et créativité

³¹ David – 68 ans, 13 ans d'engagement dans un RERS, animation de RERS, Finistère, retraité, en contact avec le Mouvement, non initiateur de Réseau.

exercée lors d'activités culturelles (Lepage *et al.*, 2012). Plus largement, la confrontation à l'altérité est l'une des conditions d'apprentissage en coformation (Freire, 1973 ; Boal, 1978 ; Baudrit, 2005 ; Neveux, 2007 ; Visscher, 2012). La confrontation stimulante à l'altérité mise en rapport avec l'autonomie correspond pour certains un processus de remise en question de ses propres connaissances et de soi (donc rapprochée de la « valeur de base » autonomie). Pour d'autres, elle est affectée à l'enthousiasme de relever un défi (donc rapprochée de la « valeur de base » de stimulation). Étonnamment, malgré l'absence de cette valeur associée au concept de réciprocité éducative, la démarche porte cette valeur, qui se retrouve dans le champ associatif et l'éducation informelle. Lorsque les acteurs enquêtés l'associent à la mise en place de la démarche, ils s'expriment en termes d'enthousiasme, d'expérimentation, de challenge, d'inattendus à la manière dont les travaux sur l'innovation et l'innovation sociale décrivent les qualités des inventeurs (Alter, 2002 ; Cros, 2002 ; Cloutier, 2003 ; Albero, Linard, & Robin, 2009 ; Querrien, 2014) ou de l'autodidacte enthousiaste (Bézille-Lesquoy, 2003). « Des acteurs se mobilisent pour chercher, inventer, expérimenter de nouvelles formes d'intervention prenant appui sur les ressources des territoires et des réseaux » (Penven, 2013, p. 1).

Inversement, les valeurs portés par les RERS contrastent avec celles de communautés d'apprentissages, dans lesquelles le terme de communauté désigne au contraire des espaces homogènes et stables. Cet accent sur la vie communautaire est particulièrement marquée lorsque ces espaces éducatifs désignent des minorité culturelle ou sociale locale (Calvès, 2009), parfois menacées de disparition par absence de transmission de leurs cultures et traditions. Or, comme le note Schwartz (2006) la valeur de stimulation s'oppose directement aux valeurs de conformité et de tradition, ce que les travaux sur le processus d'innovation illustrent par le biais des oppositions entre les nouvelles pratiques et les pratiques instituées (Alter, 2010, 2002), ou que les historiens et praticiens de l'éducation populaire mettent en débat à propos l'institutionnalisation de l'éducation populaire (Poujol & Hédoux, 2005 ; Richez, 2011).

6-1.1.4. Bienveillance

Les valeurs de bienveillance et d'hédonisme sont réunies dans les discours des individus enquêtés. La bienveillance désigne pour Schwartz (2006) la préservation et l'amélioration du bien-être des personnes avec lesquelles les personnes interagissent fréquemment. Elle permet au groupe de fonctionner de façon harmonieuse.

L'accueil, la sympathie, l'attention à l'autre, l'indulgence, la disponibilité à l'autre et la tolérance sont souvent mentionnées dans les documents pour qualifier la relation à l'autre à des fins de reconnaissance des savoirs et de la valeur d'autrui. Dès les débuts à Evry, elles concernaient les rapports entre des individus issus d'horizons hétéroclites.

« Mais quand vous allez dans une ville nouvelle, comme celle d'Evry. Des gens qui arrivent par paquets et qui ne connaissent rien, ni en environnement, ni en espace... Des personnes de l'usine qui est venue s'implanter, avec, au même endroit...vous voyez ce que ça donne ? Des gens qui se trouvent atomisés dans leur appartement et qui n'ont envie que d'une chose c'est de retourner à la campagne, dans leur village » (Alexandre, EN).

Cette valeur de bienveillance reste présente chez des personnes qui ont eu des responsabilités au Mouvement et qui, depuis la « crise » du MRERS (à son point le plus fort en 2002), participent seulement aux activités locales comme Sabine. « Et une autre chose qui me paraît hyper importante c'est la convivialité [...] des temps où on va faire la fête, où on va apprendre à se connaître » (Sabine, EN)

La bienveillance est particulièrement exprimée à l'échelle local comme une attention et revalorisation des autres.

« Parce que quand on est arrêté longtemps, c'est compliqué après, on ne sait plus ce qu'on est capable de faire. Que ce soit parce que qu'on a eu, parce qu'on a disjoncté ou qu'on a eu un problème physique. Elles sont revenues aux échanges et honnêtement, je suis pour, elles me l'on dit ! Ça leur a permis d'avoir confiance en elles, à nouveau, pour repartir au travail » (Mona, EL)³².

L'important est surtout de maintenir un climat de sympathie, de fraternité et de détente. « On fait tout dans le sens que les gens se trouvent bien. Les gens sont vite mis à l'aise » (Charles, EL). L'accueil est une des phases essentielle dans ces espaces d'engagement libre. « Elles invitent les copines, allez vient, vient à la cuisine ! Voilà et puis les copines viennent. Ça se passe comme ça quoi [...] ce n'est pas casse-tête » (Georgette, EL)³³. L'écoute et la tolérance accompagnent aussi la forme prise par cette valeur dans les groupes locaux enquêtés. L'un de ces groupes va jusqu'à limiter ses objectifs à la création d'un « petit cocon » où l'« on s'amuse beaucoup. Il y en a qui n'ont pas envie de venir travailler ou qui n'ont pas le moral. Ils viennent pour rigoler un peu quoi. [...] On essaie de s'épauler quoi, comme on peut » (Françoise, EL).

Dans d'autres Réseaux, animés par des travailleurs sociaux, la possibilité d'être accepté, accueilli par un autre, de pouvoir discuter et se faire des amitiés est primordial. L'« échange » se caractérise selon eux par la convivialité et l'acceptation du don aux autres (un savoir, de son temps, un repas, etc.), en toute simplicité, au gré des moments partagés. « L'échange se termine

³² Mona – 54 ans, 26 ans d'engagement dans les RERS, travailleur social, Cotes d'Armor, aucun contact avec le Mouvement (actuellement), animation de Réseau, initiatrice de Réseaux.

³³ Georgette – 63 ans, 20 ans d'engagement dans un RERS, responsabilité dans un RERS, Côtes d'Armor, retraitée, non initiatrice de Réseau, aucun contact avec le Mouvement.

toujours... Avec un petit pot de l'amitié, histoire que ça reste sympathique » (Rozenn, EL)³⁴. « Ça va être un lieu où les gens vont trouver à la fois de la chaleur, peut-être des camaraderies » (Christiane, EL). L'essentiel est que tous se sentent bien et s'entraident. « A force cela devient presque une famille, en quelque sorte c'est de l'intergénérationnel. Huguette c'est quasiment comme une grand-mère et son petit-fils » (Julien, EL)³⁵. Cette représentation de la bienveillance entretient des proximités avec les relations familiales et amicales, en particulier pour des acteurs, tels que des travailleurs sociaux, qui initient un RERS pour l'insertion sociale. Bienveillance et confiance envers autrui sont d'ailleurs des valeurs essentielles dans les relations de réciprocité (Eneau, 2005).

6-1.1.5. Hédonisme

L'expérimentation est valorisée aussi pour l'hédonisme qu'elle sous-tend, c'est-à-dire le plaisir ou la gratification sensuelle personnelle (Schwartz, 2006).

Les documents et la description de la démarche mettent en avant le plaisir d'apprendre et d'être ensemble. La convivialité est un des termes les plus fréquents et accompagne les expressions de « *fraternité, amitié, convivialité, rencontre des autres* » (Rapport d'activité, 1995). Les documents mentionnent le plaisir d'apprendre restauré et d'activité collective. Ils mentionnent également le plaisir d'être ensemble, de réaliser des activités plaisantes, avec « *passion* » (Rapport d'activité, 1995).

Carine est l'une des personnes interrogées du Mouvement qui parle le plus souvent de d'apprendre et d'être ensemble. Elle décrit le Réseau comme un espace sans contrainte y compris pour les animateurs salariés et responsables. Pour le décrire, elle utilise le vocabulaire de la joie, la simplicité et les plaisirs simples, comme ceux de boire ensemble un café au Réseau.

« Donc ils sont venus parce qu'ils descendent de chez eux, ils promènent le chien, ils viennent boire un café, ils viennent voir si y'a une permanence pour faire le journal...pour... il y a toujours quelque chose. Chez nous, c'est un...C'est une ruche en fait. Il y a toujours du monde en fait. Les gens ils reviennent de la rando ils passent par là. Ils reviennent des courses, ils passent par là » (Carine, EN).

Particulièrement présente dans les propos de Carine, la valeur hédoniste n'est pas totalement absente chez les autres personnes du Mouvement, qui la relie à la bienveillance, à la reconnaissance, au plaisir d'apprendre et aux repas partagés entre les membres. Pour autant, les personnes du Mouvement s'attachent à ne pas oublier le plaisir d'acquérir de nouvelles

³⁴ Rozenn – 52 ans, 5 ans d'engagement dans un RERS, Cotes d'Armor, animation de RERS, aucun contact avec le Mouvement, non initiatrice de Réseau, employée.

³⁵ Julien – 33 ans, 5 ans d'engagement dans un RERS, Côtes d'Armor, animation de RERS, aucun contact avec le Mouvement, sans emploi, non initiateur de Réseau.

connaissances. Une trop forte valorisation de l'hédonisme fait alors l'objet de critiques de la part de membres du Mouvement.

« L'échange ce n'est pas l'échange quand tu bois l'apéro avec tes copains, ce n'est pas la même chose quoi. Et je pense qu'il y a encore à travailler ça. Nous on fait des moments de convivialité mais qui ne sont pas des moments qui se substituent aux échanges de savoirs »
(Maud, EN).

Des animateurs salariés ou bénévoles ont les mêmes préoccupations pour l'hédonisme dans les apprentissages. Pour autant, concerne presque exclusivement les activités sociales pour profiter de tous les instants de la vie quotidienne : discuter avec des amis, participer à un repas, se promener en forêt avec d'autres membres, etc.

« On fait les choses parce qu'on a envie, par plaisir [...] L'ambiance est simple, est bonne enfant, il n'y a pas de... moi je, moi je... Il n'y a pas tout ça. Et c'est un esprit qu'on conserve tout le long, tout le temps [...] C'est de la franchise. C'est de la simplicité » (Simon, EL³⁶).

Le climat du Réseau est ainsi empreint de simplicité et de spontanéité, y compris pour certains dans la prise de responsabilités, mais le plus souvent concernant les fêtes. Carine et Simon sont deux des animateurs qui évoquent largement l'hédonisme et qui sont également attachés aux apprentissages. Ce sont également des personnalités particulières, qui s'expriment avec franc-parler et jovialité.

Plus largement, la littérature sur la coformation voit dans le plaisir d'être ensemble le moteur de la motivation à apprendre, à être stimulé par la rencontre d'autrui (Hennion, 2009). Cette thématique rejoint également les travaux mentionnés au chapitre 2 qui portent sur les positionnements variés, parfois clivants, dans la reconnaissance des acquis issu de ces espaces informels de loisirs.

6-1.1.6. Sécurité

La valeur de sécurité se réfère à l'harmonie et à la stabilité de la société. Les items associés par Schwartz (2006)) l'issue de son enquête sont la sécurité familiale, le sentiment d'appartenance ou la réciprocité des services. Cette sécurité brigue la sûreté, harmonie et stabilité de la société, des relations entre les groupes et entre les individus (Schwartz, 2006).

Coopération et solidarité sont associées aux valeurs de bienveillance et utilisées dans les documents comme des composantes essentielles à la création d'un espace sécurisé, dans lequel les personnes se sentent assez bien pour se développer sur différents plans (social, éducatif, psychologique). « Les Réseaux sont organisateurs de rencontres protégées [...] garantissant la

³⁶ Simon – 52 ans, 3 ans d'engagement dans les RERS, Finistère, responsabilités dans le RERS, aucun contact avec le Mouvement, indépendant, non initiateur de Réseau.

nécessaire sécurité affective de chacun. On ne peut exprimer ses offres et ses demandes que si on est sûr de le faire dans le respect » (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 2011, p. 63). Les rencontres de quartiers permettent ainsi de « *renforcer les solidarités de voisinage* » (Boîte à outils, 1992), notamment lors de d'« accident de vie ». Cette solidarité constitutive des relations de réciprocité est également relative à une sécurisation économique dans « *une société dominée par l'argent, l'individualisme* » (dossier GR3, 2003) et « *d'obsession de la rareté* » (rapport d'activité, 1992). L'« *échange fait contrepoids à la société de la compétitivité* », déshumanisante (Rapport d'activité, 1992), « *l'union fait la force* » (rapport d'activité, 2004). La mutualisation et « *la construction collective du système* » en sont des principes (dossier DPH, 1996). Ce collectif solidaire partage les bénéfices et les difficultés en tant que « *collectif coopérateur, égalité, parité, logique de cohérence privilégiée à la logique de rapidité* » (Rapport d'activité, 2010) qui engage les participants dans la construction commune du projet (Héber-Suffrin, C., 2000). La valeur de sécurité accompagne donc celles de mutualisation et de solidarité, mais aussi de responsabilité de chacun envers le groupe, par opposition à un comportement utilitariste. En cela, elle se rapproche pour partie de la valeur de conformité selon Schwartz (2006), relative à la modération des actions, des préférences et des impulsions qui auraient pour conséquence de blesser les autres ou de transgresser les normes. Les membres se doivent de rester bienveillants envers autrui et de participer au dynamisme du Réseau. Des « *cessions de sensibilisation* » sont ainsi organisées pour favoriser « *la prise de responsabilités* » (Rapport d'activité du MRERS, 1995).

La solidarité et l'absence de compétition sont, elles, mises en avant par l'ensemble des acteurs aux différentes échelles. « *On monte un projet on est solidaire pour le meilleur et pour le pire, on partage les risques, bénéfices, échecs... Si on fait une bêtise on se sent solidaire* » (Rapport d'activité, 1992) avec l'ambition de contribuer à une société plus solidaire.

« Quand les décideurs se réunissent ce n'est jamais pour échanger, mettre en commun leur pauvreté, mais leurs idées, leurs pratiques, leur argent, leurs relations pour augmenter leur productivité ou la richesse de la société ou la leur. Lorsqu'on réunit les pauvres on voudrait les faire échanger sur leurs problèmes. Nous faisons des réseaux de riches en savoirs et savoir-faire qui échangent des richesses : peuvent devenir producteurs de nouvelles richesses pour eux même et la société » (Rapport d'activité, 1992).

Une grande partie des personnes du Mouvement conçoivent la participation au groupe et la prise de responsabilité comme une valeur peu discutable, en particulier dans l'animation des RERS. « *L'équipe d'animation on était tous ensemble et qu'on bossait tous ensemble* » (Maud, EN). « *Si on s'inscrit à l'équipe nationale d'animation on se doit de venir, on se doit de participer, quoi. Ce n'est pas juste un nom sur une liste* » (Lise, EN). La responsabilité est portée dès les débuts en lien avec la pédagogie active qui met l'accent sur l'initiative et la prise de responsabilité par les

élèves et avec l'animation socioculturelle qui vise à « *permettre de porter la participation des habitants dans le quartier* » (Maud, EN). Cet appel à la responsabilisation plus vive à l'échelle nationale qu'à l'échelle locale. Inversement la sécurité comme production d'un collectif sécurisant est mentionnée, mais de façon moindre qu'à l'échelle locale. « *Pour quelqu'un qui n'ose pas, il n'appellera jamais. [...] La mise en relation, ça sécurise, parce que si ça ne va pas ils retournent vers le médiateur [...] parce qu'elle doit se sentir en sécurité* » (Josette, EN)³⁷.

Au niveau local, peu de personnes évoquent la responsabilité et solidarité avec d'autres RERS ou partenaires, « *même si cela paraît évident que les associations doivent s'aider entre elles, vu qu'elles ont moins de moyens* » (Vincent). Elle tient principalement au maintien d'un climat socioaffectif rassurant et à l'entraide. Elle est donc souvent associée dans les représentations à la valeur de bienveillance. Donner ou recevoir en échange renforce, selon eux, les solidarités et l'action collective. Le terme de partage est particulièrement mobilisé pour décrire cette solidarité. « *On est vraiment là pour échanger et partager* » (Jeanne, EL)³⁸. La réciprocité traduit l'idée « *d'alimenter un trésor commun* » (David, EL). Pour Pascal (EL), le « *mode coopératif [a même] été un déclencheur* » du travail d'élaboration du projet du RERS avec pour ambition de fonctionner avec les valeurs de coopération et de solidarité, pour « *construire quelque chose en commun* ». C'est l'une des personnes rencontrées qui parle le plus souvent de coopération et de solidarité. Plus rarement quelques membres font le lien entre la réciprocité des RERS, l'économie collaborative et les valeurs associées au numérique.

Comme le mentionne la revue de la littérature sur la coformation, le groupe et le collectif sont associés à des valeurs positives de chaleur humaine, de plaisir d'être ensemble, de sécurité, de fraternité, de proximité, de convivialité, de soutien mutuel, etc. exempte de compétition, domination, violence, de honte, de stress (Bastard & Glikman, 2004 ; Byström, 1996 ; Fernagu-Oudet, 2012a ; Héber-Suffrin, 2002 ; Kaplan, 2009 ; Landry, 2003 ; Laot, 2005a ; Maisonneuve, 2008 ; Pineau, 1996), voire une sorte de foyer pour Sangnier (Laot, 2005), thème qui se retrouve dans les discours d'enquêtés. Telle que le mentionne la littérature sur la réciprocité et le don, les relations ne sont pas des relations utilitaires ou marchandes (Mauss, 1973 ; Héber-Suffrin, 2002 ; Moisan, 2002) au retour réalisé à court terme (Cordonnier, 1997). Au contraire, la latence de la dynamique oblatrice est partie prenante de sécurité, d'entraide et de solidarité, en l'absence de compétition. La coopération, plus présente à l'échelle nationale, est davantage centrée la réalisation d'un objectif commun (Lebrun, 2007 ; Baudrit, 2007), un partage de responsabilités

³⁷ Josette – 64 ans, 14 ans d'engagement dans les RERS, responsabilités dans un RERS, retraitée, animation et responsabilités au Mouvement, initiatrice de Réseaux.

³⁸ Jeanne – 42 ans, 7 ans d'engagement dans un RERS, Finistère, animation de RERS, employée, aucun contact avec le Mouvement, non initiatrice de Réseau.

et d'un engagement mutuel (Coordonnier, 1997 ; Eneau, 2005). Elle se manifeste à la fois entre les Réseaux et au sein des Réseaux. Mutualisation et production collective sont donc plus présentes et plus portées sur le collectif que sur l'entraide interindividuelle comme une auto-organisation collective émergeant des volontés des participants (Kaplan, 2009). Elle entretient des proximités avec les idéaux de culture collaborative et de bien commun portés par les communautés de logiciels libres. Elle se retrouve également dans les projets participatifs de développement local.

6-1.1.7. « La personne » et « le social »

Les valeurs qui composent le dispositif ne sont pas l'objet d'une même adhésion par les personnes enquêtées. Le contexte actuel d'injonction à l'autonomie et de perte de l'influence de la religion et de valeurs prédéterminées semblent relativiser la priorisation du devoir moral des engagements (sacrifice, charité, *agapè*). Plutôt qu'un système stable de valeurs, le dispositif est plutôt constitué d'un répertoire de valeurs proposés combinées par les acteurs en fonction des situations. « La commune aspiration réunit les bénévoles, n'allant pas cependant jusqu'à produire un discours unique », mais un rapport à l'éthique réinventé et réinvesti (Vermersch, 2004, p. 293).

L'universalisme est central en tant que reconnaissance de l'importance de chacun, dans sa différence et de l'équité. L'autonomie montre l'importance de la liberté d'action et du choix des personnes sur leurs propres parcours de formation et de vie. Créativité, développement de l'esprit critique et de l'esprit de jugement sont fréquemment cités par les militants du Mouvement et plus rarement par les acteurs locaux qui, eux, priorisent l'autonomie des personnes, l'indépendance et l'autogestion du groupe. La valeur de base de stimulation est aussi très présente. Imprévus, essais et tâtonnements sont perçus comme des sources d'apprentissage, autant que la curiosité à l'égard de l'autre et l'enthousiasme à créer le Réseau. La valeur de bienveillance tient au bien-être des personnes (accueil, écoute et tolérance). Les valeurs hédonistes et de plaisir revendiquées à l'échelle nationale sont relativement peu présentes dans les propos recueillis des acteurs locaux. Tous évoquent le plaisir d'être ensemble, qualifiée de convivialité. Enfin, la sécurité est la dernière valeur principale. Elle est associée à la coopération, à la solidarité et à la mutualisation entre groupes et les personnes. A l'échelle locale, le climat socioaffectif sécurisant est l'orientation principale de cette solidarité et cette sécurité. L'équipe nationale est, quant-à-elle, plutôt centrée sur la mutualisation.

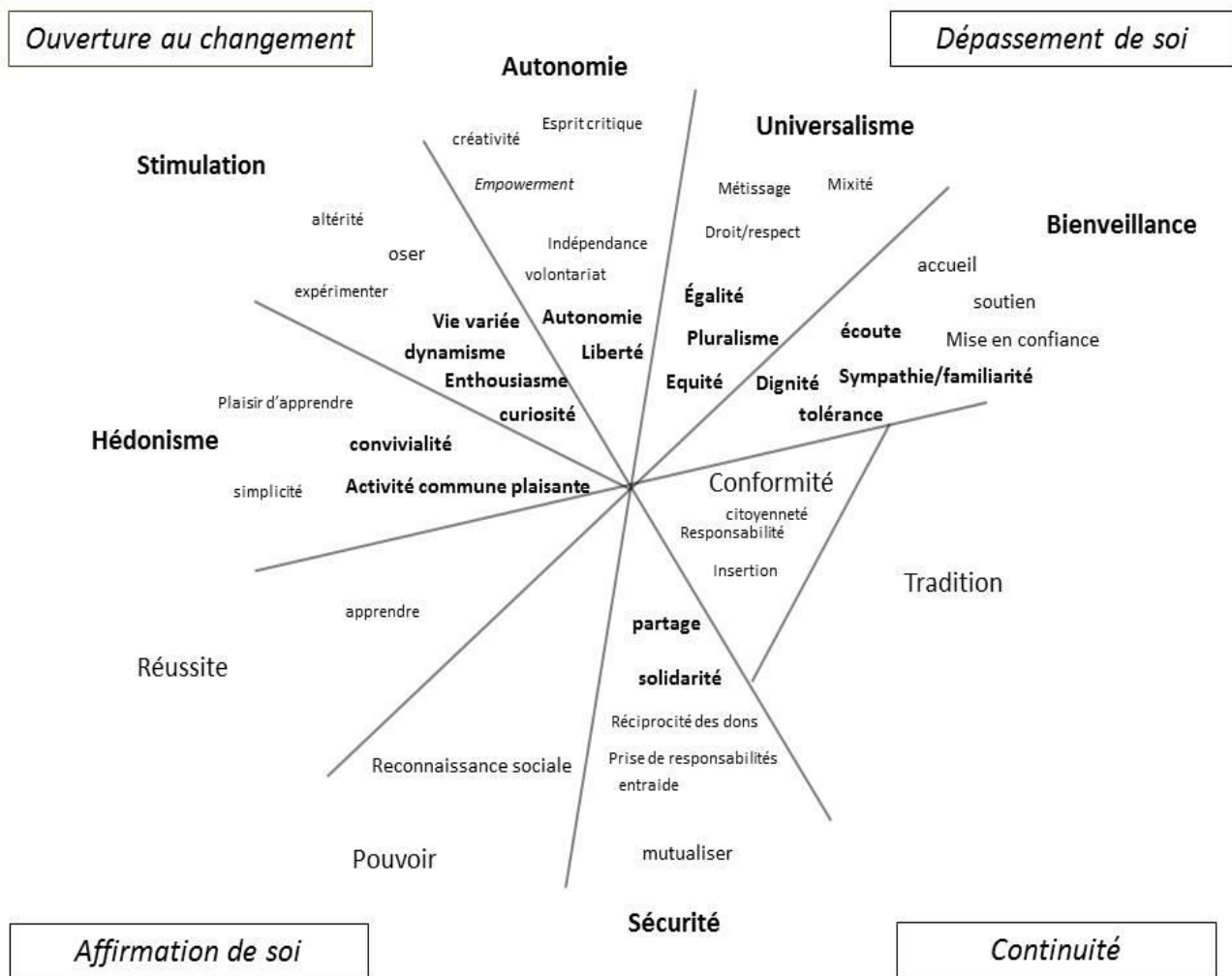


Figure 6 - Schéma des principales dimensions axiologiques (valeurs) portées par les RERS

Ce schéma réalisé à partir de la grille de Schwartz (2006) illustre les valeurs les plus centrales et partagées (en gras et au centre). Quelques valeurs de conformité émergent à l'examen des variations des différentes valeurs mises en avant. Autonomie, bienveillance et universalisme se répondent pour favoriser un espace de reconnaissance, de tolérance, d'égalité, de diversité et d'autonomie. La participation et l'initiative sont plutôt valorisées, indépendamment de la citoyenneté ou de l'émancipation, dans le domaine de l'initiative et de la responsabilisation individuelle. Il est de même dans les apprentissages collaboratifs et coopératifs porteurs de valeurs d'autonomie et d'initiative (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 ; Kaplan, 2009). Le processus collectif amène à la création spontanée d'espaces de transmissions marqués par l'initiative et la responsabilisation mutuelle comme dans les communautés de pratique (Wenger, 2005).

La stimulation et le plaisir entretiennent une proximité dans les discours des personnes enquêtées. Par exemple l'enthousiasme et la rencontre avec des savoirs et personnes variées sont le support de plaisir d'apprendre et de la rencontre. Leur point commun pour Schwartz est la recherche de sensations excitantes mais surtout ici d'émotions agréables. L'intérêt pour la nouveauté croise la stimulation et l'autonomie. Le croisement entre l'autonomie et l'universalisme accroît l'importance de se fier à son jugement personnel et la diversité sociale et culturelle comme dans les RERS. L'interaction entre la bienveillance et la conformité relèveraient, pour leur part, dans des Réseaux, d'un comportement normatif (d'écoute, de confiance, tolérance, participation, etc.) qui permet au groupe d'appartenance de fonctionner. Lorsque la conformité est mise en relation avec la sécurité, elle conforte les idéaux de relations harmonieuses. La mise en exergue des valeurs portant sur l'ouverture au changement (où autonomie, stimulation et hédonisme sont importants) concernant un enrichissement par la diversité.

« De ce fait, l'arbitrage entre donner la priorité l'amélioration du bien-être de tous les autres (universalisme) et éviter les menaces pour soi-même, ses proches et son pays (sécurité) a l'impact le plus grand sur le fait d'être prêt à accepter les immigrés "différents" » (Schwartz, 2006, p. 960).

A l'inverse des valeurs de la sécurité ou de la tradition, les valeurs d'hédonisme, de bienveillance, d'universalisme, d'autonomie, de stimulation, démontrent, par leur présence, une faible anxiété des situations vécues. La valeur de réussite est quasiment absente, hormis lorsqu'elle est associée au processus d'apprentissage.

Le tableau présenté par Schwartz met en tension la sécurité et l'autonomie. Concernant leur dynamique, l'ouverture au changement et l'affirmation de soi répondent plutôt à un « focus sur la personne ». Or, le dépassement de soi et ouverture au changement s'opposent : l'une est centrée sur l'expression de ses désirs par chacun et l'autre sur la régulation collective. Des tensions se manifestent alors entre la sécurité et d'autres valeurs.

6-1.2. Dimensions épistémiques

Le second axe de la dimension idéale concerne les conceptions épistémiques sous-tendues par le dispositif. Elles concernent les conceptions des apprentissages, des savoirs et des connaissances sous-tendues et revendiquées par les RERS. Cinq pôles conceptuels sont identifiés par Pineau (Pineau, 2000) et repris par les co-fondateurs des RERS pour synthétiser les approches qu'ils mobilisent :

« Une *réciprocité* socioformatrice, organisée en *réseau*, pour mettre en circulation des *savoirs*, qu'une dynamique organisée et "protégée" d'*échanges* va rendre accessible, promouvoir, valoriser et multiplier en un *mouvement* coopératif, constructeur de solidarité

entre les personnes, et porteur d'une volonté citoyenne de contribuer au changement social » (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 2010, p. 33-34).

Les RERS sont donc porteur d'un idéal de changement social grâce à un ensemble des valeurs et des conceptions épistémiques qui le constituent. Dans cette partie sont abordées les filiations conceptuelles, épistémologiques et théoriques cités par les fondateurs et l'équipe du Mouvement comme des références pour eux. Les références théoriques utilisées par les RERS sont explicitées dans les ouvrages publiés par leurs fondateurs et promoteurs. Elles appartiennent à des champs disciplinaires et de recherche diversifiés : psychologie, philosophie, sociologie, anthropologie, sciences de l'éducation et psychanalyse. Revenir sur la documentation et les écrits permet d'exposer les références théoriques, par la suite formulées diversement par les enquêtés. Les représentations des savoirs et des apprentissages des personnes rencontrées sont également exposées dans cette partie, même lorsqu'elles ne font pas explicitement référence à des théories et méthodes spécifiques d'apprentissage.

6-1.2.1. La réciprocité éducative

La réciprocité éducative est devenue progressivement l'élément central caractérisant les RERS (Pineau, 2000). Elle est basée sur l'alternance des rôles entre l'apprenant et l'enseignant selon des relations paritaires (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 2010). Les écrits des fondateurs font ainsi référence à une éthique, qui, en référence à Levinas, consiste à considérer l'autre comme un égal (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 2011). La réciprocité est également porteuse d'une perspective d'éducation permanente et populaire dans laquelle tous sont partie prenante de la transmission et du renouvellement des « savoirs ». Les conceptualisations de la réciprocité sont basées sur des relations d'équivalences qui reconnaissent les différences individuelles et l'équité. Elles s'inscrivent dans une vision émancipatrice, d'*empowerment* et d'autonomisation des personnes dans leur parcours d'apprentissage (Calvès, 2009 ; Lovell, Troisoeufs & Mora, 2010, Premat, 2006). Les personnes y développent un « agir réflexif », qui reprend pour partie la « conscientisation » de l'éducation populaire (Freire, 1973; Mercier, 2006) en ce qui concerne la prise de conscience de ses propres ressources cognitives, pragmatiques et culturelles permettant de contribuer à leur *empowerment*.

Par conséquent, le formateur est, selon les acteurs des RERS, un facilitateur et un guide (Desroche, 1990). Comme le précise S. Labelle (2000), l'autonomie et la liberté de choix du sujet sont donc essentiels. La relation avec l'enseignant n'est plus une relation d'autorité dans laquelle un expert d'une discipline impose le programme et les méthodes, mais consiste en des relations d'interdépendances entre des individus autonomes (Moisan, 2002 ; Héber-Suffrin, 2002 ; Eneau, 2005). Hors de tout programme préétabli, « *chacun décide de ses offres et demandes de savoirs,*

négoce et décide avec les partenaires de ses échanges de leurs lieux, de leur durée, de leur fréquence, des méthodes pédagogiques qu'en outre, il peut modifier, réajuster. Il est complètement décideur de ses apprentissages et de leurs modalités » (Boîte à outils du MRERS, 1992). Les personnes sont tout à fait libres de continuer ou de suspendre l'échange.

La réciprocité est centrée sur l'apprenant et sur son activité plutôt que sur un contenu prédéterminé. La littérature sur la coformation évoquée au chapitre 2, centrée de la même manière les apprentissages sur les apprenants, sur leurs choix et sur le changement des rôles et des statuts des formateurs. L'animateur de RERS est dans la même posture que certains animateurs de cercles d'étude (Kaplan, 2009) qui est le médiateur et l'animateur d'un groupe décideur de ses apprentissages.

Dans cette réciprocité éducative, les personnes, sollicitées pour leurs savoirs, transforment leurs représentations d'elles-mêmes (ils se sentent valorisés et gagnent en confiance), des savoirs (ils se sentent capables d'apprendre et d'enseigner) et d'autrui (ils se perçoivent comme utiles aux autres et participant pleinement à la société) (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 2011). Les personnes vont plus facilement oser en situation de relation réciproque s'exprimer sur leurs expériences et leurs ambitions d'apprentissage. Les écrits et la documentation des RERS mentionnent à la fois à la transformation du rapport au savoir et à l'*empowerment* individuel, soit une meilleure maîtrise de son parcours de formation, de développement personnel et de soi, le développement des relations sociales comme personnes-ressources pour apprendre régulièrement. Capital social et capital culturel sont totalement interdépendants : en référence aux travaux de Bourdieu, Claire Héber-Suffrin propose aux personnes de multiplier et diversifier leurs réseaux sociaux de manière à amplifier les ressources d'apprentissages qu'elles peuvent actualiser.

Dans la littérature examinée sur la coformation, la mention aux analyses de Bourdieu est rare. Cette relation entre le capital social et éducatif est plutôt qualifiée en termes de « réseautage » (Tremblay, N. A., 2003) et de « réseau » en tant qu'espace de ressources. La réciprocité découle des relations sociales ; elle en crée aussi de nouvelles. Elle a, par ailleurs, des conséquences émancipatrices (Eneau, 2005). En termes de relation au savoir et de relation à soi, la littérature sur la coformation attribue la même importance de la confiance en soi et d'amélioration du rapport aux apprentissages que les acteurs des RERS. La coformation est source de motivation, d'engagement et de réussite des apprentissages de chacun par la reconnaissance et la convivialité qu'elle instaure. La réciprocité renforce ici le rapport positif au savoir (Solar, 2001) et « l'appétence à se former », en particulier pour ceux qui l'ont perdue à la suite d'expériences négatives en milieu scolaire (Frégné, 2007). La réciprocité en formation offre un climat rassurant favorable aux apprentissages et aux engagements en formation (Freire, 1973 ; Boal, A., 1978 ; Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 1981, 1993 ; Lévy & Authier, 1992 ;

Rose, 1996 ; Carré, 1997 ; Héber-Suffrin, 2002 ; Bastard & Glikman, 2004 ; Berbaum, 2005 ; Boal, J., 2007 ; Calvès, 2009 ; Visscher, 2010 ; Kaddouri, 2011 ; Fernagu-Oudet, 2012b ; Koruga, 2014 ; Maruyama, 2014 ; Larson, 2014).

Les relations d'obligations réciproques consécutives au don se construisent sur le long terme (Cordonnier, 1997 ; Eneau, 2005). En ce sens, les pratiques des Réseaux se distinguent des travaux qui caractérisent la coformation pour ses apports à une adaptation permanente, en particulier milieu professionnel.

De plus, la revue de littérature sur la réciprocité éducative montre, tout comme l'argumentent les acteurs des RERS, que le contre-don ne s'effectue pas forcément directement aux personnes qui ont offerte mais il s'exerce envers l'ensemble du groupe. Cette réciprocité non bilatérale (Eneau, 2005), nommée « réciprocité ouverte » par les promoteurs des RERS, suscite la coopération entre les participants (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 2011). Pour les fondateurs des Réseaux, la réciprocité est à la fois un outil d'échange, un mode de relation sociale et un rapport éthique à l'autre. Fondée sur une relation d'interdépendance entre l'enseignant et l'apprenant (Labelle, S., 2000), elle oblige et responsabilise. La dynamique de contre-don renforce alors la responsabilisation et l'engagement en formation dans ces environnements de co-apprentissage de groupe (Solar, 2001).

Cette réciprocité concerne à la fois les relations entre les personnes et entre les collectifs. L'équipe nationale informe ainsi les réseaux locaux, qui en retour rapportent leurs expériences et réflexions. Les RERS se tiennent informés, partagent leurs ressources et leurs pratiques de manière à les diffuser à tous les autres Réseaux. La formation entre les collectifs est aussi théorisée comme relation de coformation réciproque.

6-1.2.2. Une conception incarnée de « tous les savoirs »

« *Les savoirs ne sont hiérarchisés que par les acteurs en fonction de leurs besoins et désirs au moment où ils échangent* » (rapport des Etats Généraux, 2003). En référence aux idées d'Illich sur l'école « *bancaire* », chères aux fondateurs, le savoir ne peut et ne doit pas être accaparé par un groupe restreint de personnes et d'institutions (Héber-Suffrin, C., 2000). « *De toutes les acquisitions que l'on peut faire, celles que l'on fait avec son esprit (savoirs, idées, raisonnements) sont les seules dont le partage ne lèse personne, au contraire, permet d'élever le niveau de conscience et la dignité de tous* » (Boite à Outils, 1992). En citant Freire, Rancière et Sansot, l'apprentissage est une source d'émancipation qui n'est pas compatible avec une capacité à transmettre attribuée exclusivement aux experts et aux professionnels du champ de la formation. Les savoirs sont affirmés comme « *bien commun* » et de « *droit pour tous* », ne pouvant être monopolisés strictement par un expert. Ce qui est désigné comme « *savoirs* » dans

les RERS est basé sur des expériences individuelles que d'autres, lors de l'échange, s'approprient. Dans les écrits des fondateurs des RERS, se trouvent ainsi des références aux travaux de Desroche concernant les apprentissages réalisés par une personne tout au long de sa vie à l'issue de son parcours de vie dans et hors des espaces formels d'apprentissages. Cette conception amène alors à prioriser le travail, à partir de l'expérience de vie des personnes, de mise en évidence de tout acquis antérieur (Desroche, 1990 ; Knowles, 1990 ; Akkari & Dasen, 2004). Se former consiste alors moins à une rencontre avec les savoirs qu'avec autrui. Cette conception est présente dans les travaux sur la réciprocité éducative mais également sur les espaces d'éducation permanente et d'éducation populaire. Cette prise en compte de tout type d'acquis antérieurs (des pratiques, des expériences, des vécus, des connaissances théoriques, etc.) reconnaît une légitimité aux amateurs et citoyens, non professionnels ou experts, à produire et à transmettre des « savoirs ».

« L'apprendre ensemble » accorde aussi pour les promoteurs des RERS une place importante à la résolution collective des problèmes et à l'adaptation aux besoins des apprenants. A l'image des apprentissages collaboratifs et coopératifs, le groupe peut être plus ou moins hétérogène, sans que cette question n'ait été pour autant, au cours de l'enquête, abordée. Dans ces situations d'apprentissage, ce sont les personnes qui, collectivement, résolvent concrètement un problème. A l'image des cercles d'études et de l'*action learning* (Kaplan, 2009 ; Cristol, à paraître), se retrouve des références aux théories de l'apprentissage situé, de l'apprentissage par problème et de l'apprentissage coopératif et collaboratif.

Leur conception des apprentissages accorde donc une place importante aux apprentissages « par la pratique ». Les acquis s'ancrent dans la vie quotidienne des personnes, en relation avec la résolution de leurs propres difficultés, pour, ainsi, « apprendre en faisant » (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 1992b). « *On apprend vraiment, les gens veulent apprendre des choses, pas sur du long terme, ils veulent vraiment que ça aboutisse à quelque chose de concret* » (Victor, EN). Certains mobilisent ainsi des pédagogies des RERS et de l'éducation populaire pour former et apprendre dans les RERS et ainsi « *partir de l'expérience et non pas de la théorie pour arriver à la théorie. C'est partir des questions qu'on amène plutôt que de partir d'un texte extérieur* » (Justin, EN). Sans mise en situation concrète, un atelier peut être un échec :

« *Les personnes avaient des réticences à rester avec lui, on tournait. Et un jour, il a voulu imposer sa façon de faire, c'est-à-dire, comme une sorte de conférence, sur je ne sais plus quoi. Il avait son ordinateur et c'est lui qui disait : vous voyez, pour faire ça, vous faites ça. Les gens ne manipulaient pas. Donc, ça ne leur a pas convenu, car pour apprendre, il faut manipuler* » (Josette, EN).

L'implication dans l'activité, pratique et concrète, représente donc pour ces acteurs une condition essentielle, justifiée par des références aux travaux de Freinet (par exemple, au

« tâtonnement expérimental ») et à ceux de Desroche sur l'apprentissage coopératif. Les apprentissages situés, qui appartiennent plutôt au champ professionnel et organisationnel (tel que présenté au chapitre 2) (Berry, 2008) ne sont pas centraux dans les conceptions épistémiques de ce mouvement d'éducation populaire. Par la mention à Desroche, c'est le dialogue permanent entre la théorie et la pratique qui est mis en avant (Desroche, 1990 ; Lago & Avanzini, 2000 ; Poutot, 2012).

Cette continuité et diversité des formes d'éducation est présente dès la création du Réseau d'Evry en partenariat avec un organisme d'éducation permanente. Encore aujourd'hui se retrouvent les idéaux et références à l'éducation permanente au sein des RERS. En 1992, l'équipe du Mouvement adopte d'ailleurs une position manifeste par rapport à l'orientation de la formation permanente vers la formation tout au long de la vie et l'insertion socioprofessionnelle.

« C'est manier l'illusion que de brandir en permanence le projet professionnel quand ce n'est pas la création de leur propre emploi pour les plus démunis : comment affronter cette proposition comme première étape d'un parcours d'insertion : quand il n'y a pas d'emploi? Quand on est le moins formés? Quand on a les réseaux sociaux les plus réduits? Quand on se croit incapable? Urgent de prendre en compte des étapes nécessaires et pas abandonnées l'objectif du travail! Lier utilité sociale, relations, citoyenneté et apprentissage » (Rapport d'activité, 1992).

Ainsi, le passage au vocable et conceptions de la formation tout au long de la vie est peu tangible dans les conceptions des promoteurs des Réseaux qui n'ambitionnent pas à optimiser les compétences professionnelles des individus. En effet, la mise en application concrète est moins associée à une amélioration de ses compétences qu'à l'accroissement du plaisir et de la motivation à apprendre dans un climat de confiance, de sécurité et de convivialité. Ces références montrent un intérêt pour les aspects ludiques, hédoniques et sociaux des processus d'apprentissage.

6-1.2.3. Une conception dynamique et relationnelle des savoirs

Les travaux d'Elias sont mobilisés pour penser le « je » et le « nous » en interdépendances (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 2010). Citant également Bachelard et Stiegler dans leurs écrits, les fondateurs des Réseaux, argumentent en faveur d'un esprit « dynamique », d'une « intelligence active » et de « lutte contre l'ignorance » (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 2010). Pour apprendre, un individu en capacité de remettre en cause ses propres acquis fait aussi appel, en référence aux travaux de Laborit, l'imagination. Echanger des savoirs est alors une activité active qui ne peut se limiter à l'écoute d'un exposé et qui nécessite une forte interactivité entre celui qui apprend et celui qui transmet. Les travaux sur l'apprentissage de

Piaget font partie des bases théoriques mentionnées (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 2010).

« L'histoire de cette démarche s'enracine dans l'histoire de mouvements pédagogiques, tels que le mouvement Freinet ; l'éducation populaire ; les mouvements d'émancipation se référant à Paulo Freire. Elle s'appuie sur les intuitions d'Ivan Illich concernant une société apprenante constituée de réseaux de savoirs multiformes, sur son analyse des outils conviviaux dont nous avons besoin » (Héber-Suffrin, C., 2000, p. 113).

La démarche mobilise alors les théories socioconstructivistes des apprentissages et les pédagogies actives, dès sa conception initiale. Comme chez Lewin, mentionné dans les références des publications, la dynamique de groupe et la confrontation à l'altérité contribuent à des situations éducatives construites par l'écoute réciproque, l'interaction, la participation active et la responsabilité (Visscher, 2010). La personne et ses besoins sont au centre du processus d'apprentissage, que le formateur guide. Cette conception rejoint également les conceptions, souvent partagées dans le champ de la formation des adultes, participatives et centrées sur l'apprenant autonome et interagissant (Bourgeois & Nizet, 1999 ; Goguelin, 1983) ainsi que sur ses expériences et acquis antérieurs (Bourgeois & Buchs, 2011 ; Solar & Beillerot, 2011). La prise de conscience des savoirs appris est essentielle pour formaliser les savoirs et permettre une meilleure visibilité de son parcours de formation, de ses connaissances et de les transformer en ressources conscientes. La confrontation aux autres et le dialogue amènent à cette visibilisation et remobilisation des apprentissages informels. Le rôle du dialogue avec autrui est ainsi important, en référence aux travaux de Rogers.

L'éducation réciproque, telle qu'elle est définie, permet de « *rester investi dans sa propre recherche tout en s'alliant aux recherches des autres [...] d'être à l'écoute des autres recherches pour questionner, critiquer, donner son point de vue, discuter ensemble* » (Dossier GR3, 2003), « *se construire des savoirs, se forger des idées en les "multi-confrontant"* » (Boite à outils, 1993). Le « savoir » acquiert de la visibilité, se construit et s'enrichit au fil des interactions plutôt que dans une relation entre un apprenant et un contenu (Borocco, Salmona, & Delay, 1996). Celui qui enseigne alors « *se réapproprie, réactive des savoirs passifs, relie des savoirs nouveaux à ceux déjà acquis* » (Boite à outils, 1993). C'est en situation, au fil de la participation aux RERS, que les « *savoirs, eux aussi se révèlent, se réveillent. Les plus anciens que je ne désignais même plus comme tels, s'harmonisent avec ce que je suis aujourd'hui* » (Boite à outils, 1993). La discussion et la confrontation aux autres est ainsi centrale dans les représentations et conceptions de l'apprendre dans les RERS : le savoir se constitue progressivement à force d'échange avec d'autres : débats, discussions, échanges mutuels sont au centre des pratiques de formation mutuelle dans les RERS. Chacun « *apporte sa propre pierre à la construction de la connaissance collective* » (Boite à outils, 1992). De la même manière que sont théorisés les apprentissages

coopératifs, les conceptions des apprentissages chez les promoteurs des RERS voient dans les interactions, non seulement une source de motivation mais aussi d'émergence de connaissances nouvelles. La remise en cause des représentations de l'apprenant et des approches dogmatiques (citant alors Bouveresse) est partie intégrante des processus éducatifs (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 2010).

6-1.2.4. Transformation de la connaissance de soi et du monde

La reconnaissance des capacités des personnes à apprendre divers types de savoirs est un appui pour mobiliser de nouvelles dynamiques d'apprentissage et pour initier une conscientisation positive de soi : « *Aider l'autre à apprendre permet de dédramatiser l'apprentissage, pour quelques-uns de ré-réinscrire dans une dynamique d'apprentissage, de faciliter une plus grande circulation des savoirs, de les rendre plus accessibles* » (boîte à outils, 2002). Les écrits des fondateurs, citant Viveret, voient dans la capacité à s'interroger sur ses propres pratiques un déclencheur de citoyenneté. « *Tout participant considéré comme un praticien réflexif (Schön) se forme et forme les autres à partir de ses expériences analysées, réfléchies* » (rapport d'activité, 2010). L'émancipation et l'autonomie de chacun sont alors vues comme une conséquence de l'éducation, de la reconnaissance de soi et de ses capacités à comprendre ses propres stratégies d'apprentissage. Les co-fondateurs mobilisent les théories de Meirieu sur la pédagogie différenciée et l'autonomisation, ainsi que les travaux sur l'autoformation, en particulier ceux de Pineau (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 2010). Concernant l'émancipation, leur référence récurrente est Rancière : « la conscience d'émancipation est d'abord l'inventaire des compétences intellectuelles de l'ignorant. [...] Il doit commencer à réfléchir à ses capacités et à la manière dont il les a acquises » (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 2011, p. 60). La reconnaissance de la singularité, au cœur de l'éthique de la relation à l'autre et de la solidarité envers les exclus, est appuyée sur les écrits de Blanquart.

Cette émancipation touche également la transformation du regard que les personnes portent sur leurs environnements et de leurs comportements, tel que le présente Lewin (Visscher, 2010). « *Ensemble ils coopèrent au sens littéral, ils œuvrent ensemble, c'est là que s'entend le terme coopératif, une expérience d'andragogique démocratique et participative* » (Rapport d'Activité, 2010). Cette émancipation démocratique concerne davantage le développement de la capacité d'agir des individus que l'ambition d'amener une population discriminée à une action collective afin de s'autonomiser et renverser les rapports de pouvoir institués. Citant Castoriadis, l'émancipation prend surtout la forme de collectifs d'apprentissages autogérés et créatifs. Les échanges de savoirs aboutissent alors, dans cette conception, à des productions de nouveaux savoirs, de créations collectives et d'intelligence collective au fil des

interactions et des mutualisations. Les membres du Mouvements voient dans cette mise en commun, tel que dans les communautés de pratique, un « esprit de communauté » (Héber-Suffrin, C. 2002). Le partage et la réciprocité sont producteurs de connaissances nouvelles (Serres, 2001), par opposition aux relations de compétition et de domination. Le RERS se constitue comme un espace dynamique de circulation et création de « savoirs émergents » (Giordan, 2008). L'utopie de création coopérative s'appuie sur les arguments de Perroux dans *Le pain et la parole* (Héber-Suffrin C. & Héber-Suffrin, M., 2010). Les conceptions de l'organisation et de la démarche générale du Mouvement, « *qui se veut original, dans une réalité complexe et multiforme* » (Rapport d'activité, 2003), mobilisent les approches de la complexité de Morin (Ahearne, 2001). L'organisation du dispositif est par conséquent conçue comme une auto-organisation collective, inscrite dans un environnement en perpétuel changement. Elle est caractérisée par l'autonomie, l'ouverture et la transformation (Le Moigne, 2007). Les concepts de l'analyse institutionnelle renforcent les arguments en faveur de la priorisation de l'institué sur l'instituant (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 2011).

6-1.2.5. Les conceptions épistémiques retraduites dans les discours

Au cours de l'enquête, les personnes ne se sont pas exprimées aussi directement sur les références théoriques et les conceptions des apprentissages et des connaissances. Elles partagent cependant des conceptions concernant les « savoirs ». Dans les discours des personnes à l'échelle locale se retrouvent des traits épistémiques des RERS formulés par les militants de l'association nationale : les « savoirs » sont décrits comme des acquis de l'expérience ; la personne est placée au centre de ses apprentissages ; elle apprend formellement et informellement par la construction d'un réseau social ; la participation à un groupe est un contexte favorable pour apprendre ; les situations coopératives et de mutualisation provoquent des nouveaux acquis individuels et créations de « savoirs » en tant que biens communs ; le don se jouent sur le temps long ; les discussions sont des sources de restauration du pouvoir d'action sur son processus d'apprentissage. Les membres reconnaissent tous l'existence d'une pluralité de type de connaissances formelles ou informelles, parfois inconscientes avant la participation au Réseau. Enfin, comme les fondateurs, les personnes au niveau local privilégient l'institué à l'instituant. Quelques personnes, principalement au niveau national, associent la réciprocité et coformation à une transformation du rapport au savoir et à une émancipation éducative. Les conceptions épistémiques ne sont en effet pas totalement partagées et, dans le cas des personnes rencontrées dans les RERS à l'échelle locales, très peu justifiées par des références intellectuelles ou théoriques. Les formulations, parfois les conceptions, divergent par conséquent selon ces échelles nationales et locales. Par exemple, la complexité, telles que définie par Morin n'a jamais été mentionnée par les acteurs bretons rencontrés.

Les transmissions doivent, en premier lieu, s'adapter aux envies et aux besoins (de contenus et de méthodes pédagogiques) des personnes et « *évoluer sur demande* » (Ghyslaine, EL). Le rôle du formateur est changé : le statut social de « sachant » et d' « ignorant » n'est plus pré-attribué en fonction, par exemple, des niveaux de diplômes. « *Les gens se retrouvent et là c'est tout le monde à la même enseigne. Si je fais de la peinture, moi je ne vais pas dire, je suis cadre supérieur* » (Victor, EL).

Au niveau local, quelques animateurs revendiquent explicitement un intérêt pour les pédagogies actives. David, enseignant à la retraite, s'intéresse à la pédagogie Freinet.

« Nous on est, on est d'une génération quand même, où on est venu dans l'enseignement, soit parce qu'on avait vraiment envie d'enseigner, soit parce qu'on avait envie d'enseigner et qu'en plus on pensait que, comme plein de gens de notre génération, que l'école, si elle était ouverte, intelligente, pédagogie Freinet ou autre, toutes ces choses-là, ça contribuait à ce que la société soit meilleure. Voilà. Ça c'est. Le militantisme de notre génération, école Freinet... CFDT aussi, on peut le dire, c'était ça. On retrouve d'ailleurs dans les écrits de Claire Héber-Suffrin, moi je me retrouve là-dedans » (David, EL).

Léa, elle, à la suite de choix de formation autodidactique (elle passe le bac en candidat libre), s'informe sur les pédagogies et les écoles alternatives. Cette conception pédagogique, active et réciproque, est surtout répandue chez les personnes engagées au niveau national. Les conditions pour apprendre priorisent le climat de confiance, d'écoute et de plaisir entre les personnes. Ces références et arguments du domaine des pédagogies actives sont du domaine de l'exceptionnel lors de l'enquête ici menée, et surcroît exprimées par des membres de trois Réseaux qui, présents dans le même département, sont souvent en relation.

De manière plus générale, la pression, l'exigence et l'autorité représentent des relations selon les personnes néfastes aux capacités d'apprendre.

« La pédagogie par sympathie, c'est-à-dire que quand un collègue à moi, un pair à moi, [...] Il m'explique quelque chose, je comprends mieux que quand c'est un prof. [...] Quand vous êtes en situation, par exemple, dans une entreprise, vous avez un chef de service qui vient vous exposer quelque chose. Vous n'êtes pas en mode d'apprentissage quoi. Votre cerveau est en mode fuite » (Nicolas, EN).

C'est le plaisir ressenti à l'activité qui est formulé comme un support aux acquisitions. « *En ce moment ce qui marche c'est le breton et l'anglais. Mais c'est fait d'une façon, je ne dirais pas d'une façon simpliste mais d'une façon décontractée !* » (Huguette, EL). « *On n'est pas simplement sur l'apprentissage. On est sur l'apprentissage dans la convivialité* » (Mona, EL). « *Nous nous retrouvons dans une ambiance bonne enfant de l'anglais usuel* » (Huguette, EL).

La plupart des personnes rencontrées sont également particulièrement attachées à apprendre grâce à des activités concrètes et informelles : « *je leur fais voir comment faire et ils le*

font aussi ! Ils mettent les mains à la pâte » (Charles, EL). Comme l'exprimait Mona, *« il n'y a pas de savoir avec un grand chapeau »*. Le savoir n'existe que parce qu'il est incarné par des personnes. La formation est totalement intégrée aux activités de la vie quotidienne. Les membres priorisent toute transmission informelle qui peut enrichir les échanges possibles.

« Autrement, tout est savoir. Il y a des savoir-faire, des savoir-être, des savoirs d'expériences. Tu es allé en voyage aux Baléares ou je ne sais pas où, tu peux venir parler de ton voyage et après conseiller ou venir dire comment tu as fait. Ou tu es descendu dans quels hôtels... il y a très peu de choses qui ne sont pas des savoirs » (Josette, EN).

Selon les positionnements des personnes, ces acquisitions informelles sont plus ou moins qualifiées d'apprentissages. En particulier à l'échelle locale, les acteurs circonscrivent ces acquisitions aux loisirs et à des besoins concrets et immédiats. La valeur des savoirs est autrement déterminée que par leur reconnaissance comme savoir légitime. Elle est fonction du nombre de personnes du groupe qui sont intéressées. *« Un savoir que possèdent beaucoup de gens [...] Il a de la valeur pour le groupe. C'est une force pour le groupe. »* (David, EL).

6-1.3. Aspirations sociales et politiques

Toute innovation sociale (Cros & Adamczewki, 1996) est porteuse d'aspirations sociales et politiques (Albero *et al.*, 2009). Le changement qu'elle propose est vécu positivement pour améliorer un existant perçu comme insatisfaisant (Huberman, 1973). *« Dans l'éducation, la plupart des changements impliquent un type différent de comportement humain, une manière différente de se conduire entre un groupe de jeunes élèves »* (Huberman, 1973, p. 12). La transformation des rapports entre les apprenants et les enseignants qui accompagnent l'innovation (Huberman, 1973) promeut des idéaux étendus au fonctionnement de la société. Elle contribue à construire un idéal de société mobilisateur, que Perriault (2002) désignerait comme un *« moteur de l'utopie »*. Cette aspiration sociale et construction collective est particulièrement caractéristique de l'innovation sociale (Cloutier, 2003 ; Besançon & Chochoy, 2013). *« La cristallisation de volontés individuelles autour d'un projet collectif [...] manifeste une aspiration transformatrice caractéristique de l'entité considérée »* (Laville & Sainsaulieu, 1997, p. 27). Les RERS sont eux-mêmes porteurs d'aspirations plurielles : ces dernières émergent en effet en réaction à un contexte, voire comme *« contre modèle »* (Laot, 2009) et sont formulées dans les propos des enquêtés principalement à la négative.

6-1.3.1. Une société du partage, juste et solidaire

Les promoteurs des RERS aspirent à une société plus juste et solidaire exempte de tout phénomène d'exclusion sociale et de discrimination. Le Réseau d'Orly et d'Evry est ainsi porté par l'ambition de contribuer à la construction d'une société solidaire. *« A l'heure actuelle [dans*

les années quatre-vingt], il faudrait inverser l'inégalité et privilégier les plus défavorisés » (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 1981, p. 235). La réciprocité et les réseaux sont porteurs d'une société moins utilitariste et basée sur les rapports strictement économiques.

« Il y a des gens qui ne vont jamais accéder à un savoir. Petit à petit, ils peuvent accéder à un savoir si c'est bien construit mais c'est surtout faire circuler les savoirs, faire du lien social, faire que chacun se reconnaisse capable et digne... Et capable après de dire et prendre la parole, dire : ma parole elle compte. [...] Je pense qu'il y a pas mal de gens des réseaux qui partagent mon point de vue. Tu vois trop de gens qui sont écrasés par le système et par le fait qu'ils ne sont que assistés » (Josette, EN).

Les RERS représentent une manière de mettre en œuvre une société basée sur des partages plus solidaires et coopératifs. Ces aspirations décrivent une société en proie à la précarisation de l'emploi et à la fragilisation des solidarités. *« L'homme isolé est coupé de tout, s'entoure de défenses inadaptées [...] [Il s'agit de] la victoire de l'individualisme sur le holisme, à la crise de croissance et d'enrichissement de ces dernières années »* (Rapport d'activité, 1992). Les écrits des RERS les décrivent comme *« un mouvement citoyen où tous peuvent apprendre et se former [...] un mouvement pédagogique, d'éducation populaire, citoyen et solidaire où la capacité de se former et de produire un savoir est rendu accessible à ses membres »* (Rapport d'activité, 1999). Cette pacification (Saint-Raymond Eloi, 2011, p. 44) et lutte contre les ségrégations s'accompagnent d'une participation active de tous à la société et, *« par voie de conséquence, à agir sur le système dans lequel ils apprennent, [...] en permettant à chacun d'être à la fois offreur et demandeur de savoirs et de devenir auteur et acteur de son apprentissage »* (Rapport d'activité, 1999). La perspective inclusive, qui accompagne cette visée d'émancipation, critique les situations d'acceptation passive de la charité par les plus démunis (*« une société d'assistance »*, rapport d'activité, 1992) pour les rapports inégalitaires qu'elle reproduit. L'échange débute par des *« d'exemples et objets concrets proche de la vie de chacun pour rendre accessible à une majorité de citoyens la nécessité de l'institution démocratique »* (rapport d'activité, 1992).

Les personnes engagées au niveau national s'expriment tous pour la réalisation de cette société inclusive, participative et pacifiée. *« C'est humainement, inadmissible, insupportable, qu'on puisse penser que des êtres humains, on n'ait jamais rien à leur demander ! [...] c'est socialement très dangereux »* (Gérard, EN). *« Il n'y a pas de petits savoirs, il n'y a pas de petites gens en fait. Ça c'est important »* (Franck, EN).

Les animateurs et responsables de RERS locaux aspirent tout autant à une société plus juste et plus solidaire pour les personnes sujettes aux exclusions. Les personnes impliquées souhaitent *« leur donner un statut dans la société autre que celui qu'on leur donnait en tant que "rmiste" »* (Gaby, EL). En raison de leurs missions et métiers, les intervenants dans le domaine

socioculturel et du travail y sont particulièrement sensibles, et ils ne sont pas les seuls. C'est aussi le cas de ceux qui valorisent l'émancipation et l'*empowerment*. « *Il vaut mieux apprendre à quelqu'un à pêcher que de lui donner du poisson* » (Franck, EN). D'autres acteurs, issus du monde associatif, affichent ces idéaux d'équité.

« Sur la philosophie des échanges de savoirs [...], on est tous porteurs de savoirs. [...] Ce qui n'est pas toujours un discours très dominant. On est plutôt, enfin, dans notre société, on est souvent à penser ce qui est bon, et ce qui est bon de savoir-faire, avant d'aller piocher et de se dire, ben tiens, on, ils savent peut être des trucs ! » (Pascal, EL).

Quelques-uns des animateurs rencontrés (Charles, France, Georgette, Françoise, Ghyslaine, Huguette) ne mentionnent pas ces aspirations ; ils sont également ceux qui s'attachent plus aux activités proposées qu'à la « philosophie » ou les aspirations sociales. S'ils voient dans le Réseau un espace de revalorisation et d'inclusion, leur discours ne s'accompagne pas d'une critique du fonctionnement plus global de la société. Les personnes arrivées dans le RERS à un moment où ils vivaient elles-mêmes une situation d'exclusion et/ou d'isolement manifestent également peu ces idéaux généraux.

Pour C. Héber-Suffrin et M. Héber-Suffrin (2011), les RERS s'inscrivent dans une culture du don en émergence. Les thèmes d'une société individualiste, compétitive et excluante sont importants dans les RERS. Les personnes rencontrées partagent l'ambition d'améliorer le partage et la solidarité entre les personnes. Quelques-unes comme Christiane voient dans le partage et l'économie du don une façon d'expérimenter des systèmes économiques solidaires. Elle formule des critiques de l'économie libérale et néolibérale au profit d'une société du partage, de la réciprocité et du don.

Les aspirations sociales portées par les membres des RERS entretiennent des similarités avec celles d'autres initiatives de coformation, telles que, celles d'une société de l'éducation de tous par tous, plus juste, inclusive et solidaire dépassant les déséquilibres entre les classes sociales (Laot, 2005 ; Kaplan, 2009 ; Torres Carrillo, 2014). La communauté d'apprentissage peut être de même être présentée comme une proposition de dépassement d'une « éthique individualiste » empreinte d'idéologie « néolibérale » (Lenoir, 2010). L'éthique et la socialité portées par la réciprocité des RERS et leurs différentes composantes se pose ainsi comme une proposition pour réaliser la paix sociale, lutter contre l'exclusion et les logiques de ségrégations socio-spatiales générées par le marché par la solidarité (Bacqué *et al.*, 2005). Ces enjeux sont mis en avant également depuis les années quatre-vingt-dix des suites de critiques de l'affaiblissement des solidarités traditionnelles (issues du travail, de la famille, du syndicalisme, les solidarités de voisinage (banlieues décrites comme violentes, individualistes, désavantagés économiquement), participation politique), d'un individualisme croissant (Weinberg, 2001) et de délitement de la cohésion sociale. La réciprocité est aussi porteuse d'aspirations sociales,

notamment d'une conception des liens sociaux plus coopératifs, solidaires et peu utilitaristes (Temple, 1998, 2001 ; Godbout & Caillé, 2000 ; Eneau, 2005 ; Sabourin, 2007 ; Laot, 2009).

6-1.3.2. Une démocratie participative en réseaux

L'idéal du réseau décrit par les écrits et documents issus des promoteurs des RERS est « *une organisation souple* » « *décentralisée* », « *distribuée* ». Il a « autant de centres que de carrefours, exactement autant que l'on veut, tout autant de chemins » et constitue un « système social en mouvement, complexe et ouvert (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 2011, p. 29). Cette perspective de projet de société a été élaborée sous la forme de la notion de « communal-réseau » par Claire Héber-Suffrin. Toute personne participe de la régulation, de la création et de la décision sans que n'émerge de centre organisateur ou coordinateur. Système vivant, continuellement en mouvement, cette société et ces collectifs en réseaux sont constitués par des « pluri centralités polyvalentes et interactives » (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 2011, p. 42). Chacun y a une responsabilité à prendre. « *Le RESEAU [...] c'est lui qui me permet d'espérer autre chose, de plus vrai, où j'aurais ma part de responsabilité* » (Boite à outil, 1992), afin de « construire une société démocratique parce qu'elle fait appel à la contribution de tous ! » (Héber-Suffrin, 2011, p. 216). Dès les débuts, les fondateurs des RERS aspirent à l'essor de la démocratie participative locale. La société idéalisée est teintée de « désir de démocratie, celui de l'autogestion » (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M. 1981, p. 256). Ces aspirations sociales sont portées par le projet et le mouvement national. Ce dernier, réseau des réseaux est un « *réseau ouvert* » dans lequel se distribuent « *la complexité, fluidité, flexibilité. Chacun est agent de transformation du réseau. [...] Mode d'organisation adapté à notre temps* » (Rapport d'activité, 1992). La mise en place de Réseaux est vue ainsi pour certaines personnes du Mouvement comme un moyen d'accroître la démocratie participative en tant qu' « *occasion de développer son pouvoir citoyen* » (Faustine, EN). « *Chacun apporte sa contribution à la diffusion des savoirs, à la possibilité de projeter quelque chose sur des savoirs, à l'idée d'entreprendre même, sur les savoirs* » (Elise, EN). Participation est reprise par les militants du Mouvement. « *Les réseaux [...] porteurs d'une organisation sociale dans laquelle chacun va avoir sa place non pas en tant que droit et devoirs mais aussi en tant qu'organisateur* » (Luc, EN). Certains, comme Carine, vont même jusqu'à engager des actions pour que les membres s'expriment face aux élus locaux. « *Quand on dit devenir des citoyens debout [...] ça veut dire pousser les gens à aller aux réunions, à aller rencontrer l' élu. Quand on se met à genoux devant un banquier pour demander un crédit, on habite où là ?* » (Carine, EN). Quelques personnes formulent cet idéal au regard d'idéaux de collaboration et participation démocratique portés par certains promoteurs du collaboratif sur internet. « *Je travaille beaucoup dans le monde du logiciel libre. [...] [Concernant leur] éthique, je trouve que les Réseaux*

d'Echanges Réciproques de Savoirs sont proches. [...] Je trouvais qu'il y avait beaucoup de similitudes justement avec le logiciel libre et cette notion de partage de savoirs. De considérer que chacun peut amener, voilà, une petite chose à l'édifice, et que chacun peut utiliser et contribuer à l'invention de cet édifice » (Joël, EN). Les professionnels de l'informatique et les personnes engagées dans les mouvements liés aux logiciels libres sont les seuls à faire l'association entre l'aspiration au pouvoir décentralisé des RERS et un projet de société en « réseaux » numériques, mais sont peu à s'engager dans ce projet d'éducation populaire.

De même, au niveau local, la participation et démocratie sont l'objet d'un investissement de réalisation d'une démocratie participative en action, autogérée par les citoyens. Comme au niveau national, la participation aux décisions et à la gestion du Réseau est la principale orientation à l'aspiration démocratique. Elle est associée aux démarches d'éducation populaire et de participation des habitants. *« On fait partie d'un réseau d'écoles citoyennes [...] d'un réseau d'associations qui se réunissent pour dénoncer les choses qui ne vont pas, et là on s'y reconnaît »* (Victor, EL). Christiane, manifeste le même désir de vivre dans une société aux pouvoirs distribués et participatifs entre des individus autonomes. La participation des habitants aux projets du Réseau dans des structures locales telles que les maisons de quartiers vise l'implication de chacun dans les décisions des projets qui le concerne au quotidien. *« L'idéal c'est que les nouvelles idées émanent des habitants »* (Isa, EL).

Cet idéal de société est présent dans des écrits concernant les dispositifs numérique de partage de savoirs, organisés en réseaux (Metzger, 2004 ; Kiyindou & Amador Bautista, 2011). « Société en réseaux » fonctionne ici comme un horizon sociopolitique auto-réalisateur (Labelle, S., 2001 ; Breton, 2004). En tant que tel, il a ce statut ambiguë d'être à la fois un descriptif d'une société et normatif sur de ses potentialités, représentant à la fois un imaginaire et un modèle de pratiques. L'idéal de la société en réseaux (Boltanski & Chiapello, 1999 ; Parrochia, 2001 ; Musso, 2003 ; Dumoulin Kervran & Pepin-Lehalleur, 2012) prône un modèle d'action et politique basé sur une horizontalité des rapports de pouvoir, c'est-à-dire une égalité d'accès aux ressources et aux décisions, proche de la démocratie participative (Cardon, 2010 ; Carrel, 2013). Effectivement, les pratiques de coformation sont aussi mobilisées à des fins de réalisation d'une société démocratique et participative (Kaplan, 2009 ; Cossart & Keith, 2012). Ces projets permettent en effet l'implication dans les prises de décisions et les responsabilités, par exemple, au sein des cercles d'études (Larsson, 2001 ; Bjerkaker, 2006 ; Åberg, 2008 ; Brennan & Brophy, 2010). L'idéalisation de l'agir-en-réseaux implique des rapports sociaux plus flexibles et informels (Dumoulin Kervran & Pépin-Lehalleur, 2012). Tous les citoyens, autonomes et libres, s'associent librement pour la réalisation d'un projet commun (Byström, 1996 ; Boltanski & Chiapello, 1999 ; Richez, 2007).

6-1.3.3. Une société plurielle et créative

L'idéal de société porté par les RERS présente un espace de diversité sociale et culturelle contribuant à la richesse de tous et à la reconnaissance de la singularité de chacun. Cette reconnaissance de la diversité et singularité de chaque individu rejoint l'aspiration à une société diversifiée et plurielle. Cette société idéale n'est pas figée : « tous peuvent devenir essayeurs. [...] L'individu a tout en main pour être créatif. Le collectif est créatif » (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 1981, p. 252-253). « Les réseaux sont des communaux symboliques de la société moderne. Ils appartiennent à ceux qui les font vivre, qui peuvent y puiser les ressources en savoirs et savoir-faire, en intelligence, en créativité, en recherche commune de solutions, en imaginations sociales dont ils ont besoin. Ils savent que ces communaux ne seront ressources pour chacun qu'autant que tous les alimenteront » (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 2010, p. 30-31). L'ambition est « *de constituer une intelligence collective mise au service de chacun* » (fiche DPH, 1996). Cette aspiration à une société créative, imaginative, de transformations et de ressources renouvelées, de l'institué perpétuel, est une valeur partagée par des responsables. Elle est explicitée dans la documentation analysée, le plus souvent en rapport avec le projet d'organisation mouvante et dynamique à toutes les échelles. « *C'est une culture nouvelle en construction. C'est une culture de la démarche plutôt que du programme, où l'on prend en compte l'aléatoire, l'inattendu ; c'est une culture de la rencontre comme occasion, d'ouverture, d'inventivité, d'enrichissement des perspectives* » (Rapport des Etats Généraux, 2003). Au niveau local cette créativité est reprise beaucoup plus rarement et, principalement, pour qualifier la démarche du projet à mettre en œuvre et des moments de transmission de pratiques.

Le projet de société qui sous-tend certaines approches de la coformation est aussi celui d'une communauté d'individus libres qui agissent en interactions et qui reconnaît et apprécie sa singularité de chacun de ses membres (Lenoir, 2010). La même ambition combinée d'autonomisation et de socialisation est présente dans les conceptualisations des relations réciproques éducatives (Moisan, 2002 ; Eneau, 2005). L'aspiration porte sur l'autonomie, le développement personnel et la créativité collective plutôt que sur l'action collective d'un groupe revendicateur (Sardenberg, 2008). La créativité se rapporte aussi à l'inventivité et à la réalisation de créations collaboratives, par exemple une œuvre collective, ainsi qu'à la reconnaissance des activités culturelles autres que celles qui relèvent de la « culture dominante » à des fins de développement personnel des individus.

6-1.4. Symboliques partagées, le récit des origines des RERS

La présentation des RERS débute le plus souvent par une présentation de leurs principes de base, de la charte et de l'histoire de création du premier RERS. Cette narration du début est porteuse d'un imaginaire et de symboliques structurantes (Flichy, 2001), parties prenantes de toute innovation et de la dimension de l'idéal d'un dispositif (Albero, 2010a/b). Les récits et figures mythiques constituent aussi les organisation en tant que systèmes de narration collective, c'est-à-dire de récits partagés et l'histoire quotidienne qui donnent sens aux actions (Hatch *et al.* 2009). *L'école éclatée*, ouvrage publié en 1981 par Claire et Marc Héber-Suffrin, est un récit d'expérience des débuts des Réseaux à partir des expérimentations pédagogiques en classe jusqu'à la création d'un premier groupe d'échange informel. Ce récit constitue une réserve symbolique aux actions des acteurs des RERS.

« *« Quelque chose était en train de se passer dans la ville »*. Une des personnes, habitante d'Evry, a commencé ainsi, comme préalable à toutes les questions auxquelles elle acceptait de répondre. Elle se concentrait visiblement et cherchait avec intensité quels mots pouvaient restituer de la façon la plus juste le contexte de démarrage en 1980 du Réseau d'Echanges de Savoirs à Evry, cette "Ville Nouvelle", en plein essor. [...] Aujourd'hui, en 1994, pour ceux et celles qui s'engagent nouvellement ou poursuivent l'effort de développement des réseaux sur le terrain, c'est pratiquement les mêmes termes que les personnes tentent d'exprimer à la fois ce sentiment d'être impliquées dans quelque chose de "nouveau", "d'inhabituel", de paradoxal, "une effervescence créatrice" qui les touche à la fois d'une façon très personnelle – disons dans une sphère privée – et à la fois dans l'espace de leur vie sociale » (Borocco *et al.*, 1996, p. 10).

A son démarrage, le Réseau est décrit comme une aventure, un moment de créativité, d'exaltation, d'innovation et d'engagement personnel qui met en scène plusieurs héros individuels ou collectifs. A ce titre, l'école éclatée constitue donc un « *parcours [qui] semble se dérouler selon une loque toute personnelle, très cohérente mais imprévisible* », qui prend la forme d'une narration très singulière et personnelle de l'expérience d'innovation menée par son initiateur (Albero *et al.*, 2009, p. 11). Les nouvelles pratiques pédagogiques qui lui donnent naissance ne sont pas imposées par l'institution scolaire mais issues de transformation de la pratique personnelle de Claire Héber-Suffrin alors institutrice.

6-1.4.1. Passer des épreuves

Les innovateurs en éducation réinscrivent le parcours de leur invention sur un temps long par « référence au passé et sentiment de filiation » (Albero *et al.*, 2009). La passion pour la pédagogie semble d'ancrer dans un héritage et une histoire singulière qui redonne une cohérence et une consistance symbolique à leur parcours, stimulant le sens à la poursuite de

l'action. Claire Héber-Suffrin ainsi, entre autres, mentionne l'attachement au personnalisme de Mounier de son père, la participation à une recherche-action dans sa jeunesse ou encore l'expérience d'animation dans les Jeunesses Etudiantes Chrétiennes, « des mouvements de jeunes, et c'est peut-être cet esprit-là que je retrouvais » (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 1981, p. 210).

Le récit débute par les expérimentations de l'institutrice de nouveaux moyens et théories pédagogiques qui l'amènent progressivement à repenser les rapports qu'elle entretient, en tant qu'enseignante, avec ses élèves, mais avec les parents, les collègues enseignants et les habitants de la ville. Ses pratiques pédagogiques coopératives transforment ces rapports.

« Je faisais partie de la coopérative au même titre que les élèves. Quand je n'étais pas d'accord, je le disais, tout en sachant que je ne pouvais supprimer le fait que j'étais l'institutrice [...] En y réfléchissant, je me suis rendu compte que j'étais sensible aux enfants qui ne m'enfermaient pas dans mon statut d'enseignante » (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 1981, p. 35-36).

Les récits d'innovation pédagogique se constituent ainsi, à partir de la « fabrication artisanale » progressive du dispositif de formation (Albero *et al.*, 2009, p. 173). Ce sont d'abord quelques changements dans les manières d'enseigner, puis progressivement, d'autres transformations sont décrites. « De proche en proche, dans la continuité de l'action » (Albero *et al.*, 2009, p. 173), les innovateurs réorganisent progressivement leur manière d'enseigner. « Ces modifications fonctionnelles ont à leur tour entraîné des conséquences plus larges sur l'organisation et la définition des rôles » (Albero *et al.*, 2009, p. 173). Pour améliorer l'efficacité de ses pratiques pédagogiques, dans ce récit, Claire Héber-Suffrin est amenée à utiliser une pédagogie coopérative, qui vient bousculer sa conception de son rôle, de sa posture et de ses relations aux élèves. Le récit retrace alors des continuités et des cohérences d'un parcours fait d'expérimentations, de réussites et d'ajustements (Albero *et al.*, 2009, p. 173) qui peuvent être analysés à la manière d'un récit.

Dans ces récits d'innovations, analysés par Albero *et al.* (2009) à l'aide de la sémiotique de Greimas, les personnages agissent en vue de réaliser la « quête d'un objet », un objectif particulier qui les amène à dépasser des « épreuves » et mettre en scène dans le récit des « opposants » et des « adjuvants ». La capacité de jeu avec l'organisation et les pratiques existantes est fréquemment utilisée pour expliciter l'action. « Elle génère une énergie créative qui dépasse la volonté de réaliser les objectifs et permet aux héros du récit d'accepter les risques associées à l'action hors des normes (Albero *et al.*, p. 182). Comme l'exprime Claire Héber-Suffrin lors d'un entretien formel, « *il y a une part d'acharnement dans cette histoire* » qui va permettre de dépasser ces « épreuves » à la réalisation des objectifs.

Le récit manifeste ainsi, en fonction des situations et de l'avancée de la quête, les différents adjuvants et opposants. Progressivement, après la reconnaissance par des professionnels et supérieurs de l'école primaire l'institutrice se constitue un réseau d'alliés à la réalisation de la quête avec des parents, enfants, habitants, bénévoles d'associations, décideurs politiques, membres de groupes de réflexion pédagogique. La reconnaissance et le soutien d'autres sont vécus par les innovateurs comme des réussites partielles. Elles réactivent le sens et la motivation à poursuivre l'action (Albero *et al.*, 2009). L'initiatrice raconte ainsi comment elle a vécu l'intérêt que des pédagogues qu'elle estimait ont montré à l'égard de ses pratiques :

« Sans doute pas des gens qui étaient des péteux mais, moi, ça m'impressionnais. Donc je ne parlais pas. Et puis c'est au dernier moment. [...] Je commence à lui raconter mes petites histoires de, de Brigitte ceci, la chaufferie et cætera. Le gars il se lève ! On était quoi, une trentaine, une quarantaine là-dedans. Il dit à tout le monde de se taire en disant. Bon tout ce dont on a parlé pendant deux jours, Claire le fait dans sa classe et elle va vous en parler ! Bon, j'en ai parlé. Et puis, au fur et à mesure que je parlais, c'était comme si y'avait un sens qui se dégageait de la succession des anecdotes que je racontais. Comme un fil rouge qui sortait. Donc quand on est rentré en voiture, dans la deux chevaux bleue. On était... On avait le cerveau complètement en ébullition tous les deux ».

Cette mention faite par les cofondateurs lors d'un entretien à un « fil rouge » qui se construit est l'un des exemples de l'apport de la narration des pratiques pour construire du sens et de la cohérence aux actions. La reconnaissance est aussi un support à l'investissement fort des initiateurs au-delà des difficultés qu'ils rencontrent, par exemple, lorsque l'institutrice est positivement évaluée et encouragée au début de ses actions par l'inspecteur. Puis, « devant les commentaires admiratifs, beaucoup de parents des élèves ont été réconfortés. [...] Les réactions des parents nous ont amenés à nous poser d'une façon tangible la question de leur statut par rapport à l'école » (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 1981, p. 111). La quête ne se termine pas à cette reconnaissance des expérimentations pédagogiques par des éducateurs, des enfants et des parents. Au contraire, la réflexivité engagée accroît l'envie d'innover : les adultes manifestent les mêmes difficultés liées aux rapports aux savoirs que les enfants.

Par la suite, le récit fait progressivement de plus en plus la place aux opposants et à la perte de soutiens : les alliés ne sont pas acquis une fois pour toute.

« A cette époque-là, en 1973, les enseignantes de l'école voyaient notre expérience comme une initiative personnelle plutôt que pédagogique ou politique. Je ne crois pas qu'il y avait de l'antipathie à mon égard, mais de l'indifférence. J'avais le sentiment qu'elles s'enfermaient dans l'indifférence parce qu'elles se sentaient agressées par une pratique différente. [...] Elles sont restées passives et n'ont pas pris la parole » (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 1981, p. 123).

Cet extrait du récit de l'innovation conduite montre l'importance de la prise de risque qui est ressentie par l'innovateur lorsqu'il transforme ses pratiques habituelles. Il le vit de manière très affective et personnelle. La crainte de sanction de la part de l'institution (Albero, *et al.*, 2009) accompagne l'envie de convaincre et de construire de nouvelles alliances pour mener à bien le projet. Enfin, ce qui était au départ perçu comme un changement de pratiques pédagogiques propres à Claire Héber-Suffrin progressivement est interprété comme une intention de réforme des normes de fonctionnement de l'école et des rapports entre les enseignants et les élèves. Emergent alors de nouvelles oppositions. C'est au moment où l'innovation conduite n'est plus associée par les personnes de l'organisation à une initiative personnelle mais à une transformation des rôles et des fonctions existantes dans l'institution que l'innovation devient plus délicate dans sa mise en œuvre (Albero *et al.*, 2009).

« Le vent, hélas ! A tourné dans l'école, les critiques ne sont pas venues sur le terrain que je proposais, c'est-à-dire sur le plan pédagogique. Elles sont restées sur les problèmes classiques de discipline. Bien sûr, on ne pouvait sur ce plan nous comparer à une classe traditionnelle, en rang par deux, on entre en classe sans parler et on écoute la maîtresse. Le rapport élèves-maître était tout autre. Mes élèves faisaient beaucoup plus de bruit que les autres dans l'école » (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 1981, p. 126).

Les pratiques pédagogiques ne sont pas en cause l'analyse de ses difficultés au cœur du récit. C'est la dimension innovante du projet qui provoque des réactions de l'institution scolaire, qui, pour préserver son organisation et l'ordre des statuts, des rôles et des routines est identifié comme l'une des principales raisons de la fin du Réseau à Orly.

L'institutrice est ainsi soumise à de fortes critiques et controverses, qui aboutissent à l'abandon de ce métier pour poursuivre la réflexion et les expérimentations pédagogiques par un doctorat en sciences de l'éducation.

« Je ne pouvais plus continuer à travailler, je ne pouvais pas non plus régresser. Impossible d'avancer plus dans le cadre de l'institution. 1980 : je n'ai baissé les bras que provisoirement ; j'ai voulu dépasser la première réaction affective de rejet face à la résistance des enseignants et de l'institution. Je suis donc étudiante en sciences de l'éducation depuis quatre ans et je prépare une thèse sur l'école ouverte et la résistance des enseignants à l'ouverture de l'école. Je n'ai donc pas définitivement baissé les bras » (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 1981, p. 162 et p. 164-165).

Le récit dans la classe se termine par un échec de la quête initiale, à la démission de l'institutrice et la fin du Réseau d'Orly. Pourtant, le récit ne s'arrête pas là, plusieurs années après, le projet renaît, cette fois par l'initiative de Marc Héber-Suffrin. La fin de cette expérience n'est pas relatée comme un échec mais est réinterprétée comme un essai, des tâtonnements qui ne sont que les germes d'un projet plus étendu et plus durable.

6-1.4.2. Ancrage de l'histoire dans des pratiques vécues

Le récit de l'expérience d'Orly montre l'investissement et l'acharnement des initiateurs, mais aussi la créativité du projet et sa construction à partir d'une réserve d'expériences réfléchies et progressivement élaborées par un groupe de personnes de plus en plus hétérogène : à l'institutrice et ses élèves, s'ajoutent des parents, des commerçants, des bénévoles, des responsables politiques, des bibliothécaires, des enseignants, etc.

« Les Réseaux d'Echanges de Savoirs ne sont pas nés d'un projet construit "*a priori*", en préalable à une expérimentation, mais ils ont été inventés au fur-et-à-mesure de découvertes et de multiples événements... Ce fut une "expérience décapante" [...] cette histoire semblait vers l'année 1978 toucher à sa fin. Or, ce n'était qu'un premier temps... fondateur. Ce qui s'est tissé à partir de 1979, ailleurs, et depuis 15 ans maintenant le prouve » (Borocco *et al.*, 1996, p. 20).

Orly est un « essai » doté de racines symboliques le projet. Il permet aussi de s'appuyer sur une expérience des personnes qui ont déjà testé la mise en place du Réseau. Le récit d'expérience est présenté comme une sorte de RERS « latent », innovant et créatif d'un inventeur humble qui ne sait pas à l'avance à quel point les pratiques menées son échelle, dans son environnement, seront porteuses de transformations plus larges. Il s'agit alors d'« une création dont nous ne savions absolument pas, à l'époque, qu'elle se développerait ainsi et dans d'autres champs que dans le champ scolaire ou autour de l'école » (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 1981, p. 46).

L'histoire de l'expérience d'Evry est racontée fréquemment comme une suite logique d'Orly. Se manifeste ainsi une continuité dans les parcours des premiers initiateurs, dans les valeurs et pratiques pédagogiques associées ainsi que dans les partenariats qui s'y étaient créés. Le récit prend la forme d'une réserve d'expérimentations et de témoignages. Certaines illustrations et anecdotes deviennent récurrentes, racontées avec ferveur et émotion, reprises par les membres au fil du temps, par exemple, l'histoire « du chauffagiste et du géographe ». Les enfants qui rencontrent régulièrement des professionnels de la ville, échangent avec un chauffagiste à propos du fonctionnement d'une chaudière. Cet artisan décide d'assister à l'exposé des enfants, pour voir ce qu'ils ont compris de ses explications. Il se retrouve alors à écouter un géographe et des élèves qui expliquent l'activité volcanique.

« S'en est suivi devant l'école, un échange de savoirs animé entre lui et la géographe. Et je me suis mise à rêver : si l'école pouvait être, le soir, le samedi, le dimanche, ce lieu où les adultes, les jeunes, les enfants d'un quartier viennent partager les savoirs ! Et pas seulement l'école, tous les autres lieux qui pourraient être redéfinis comme lieux d'apprentissages parce qu'investis comme tels » (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 2010, p. 44-45).

En premier lieu, ces récits sont issus d'un travail permanent réalisé par Claire Héber-Suffrin de compilation, d'analyse des événements pour améliorer sa propre pratique et la cohérence de son parcours. Elle les note même avec le plus de détails possibles chaque jour.

« Je notais, je notais, je notais. Et je notais les choses à partir de comment les gens me le disaient. [...] Je notais aujourd'hui Norbert a dit ça à Eric et Eric a dit ça. Je notais. Je ne savais pas ce que ça allait donner. [...] Pendant longtemps, oui on a beaucoup écrit des anecdotes ».

Ces événements permettent de reconstruire du sens et une cohérence dans ces pratiques progressivement mises en place et transformées, pour l'innovateur mais aussi l'ensemble des personnes concernées. Ces histoires récurrentes ne constituent pas exclusivement l'historique de l'innovation mais des exemples de réussites et des réserves de sens, incarnant les valeurs. Plusieurs de ces petites histoires se racontent dans les ouvrages mais aussi lors d'événements collectifs organisés par les RERS et par le Mouvement. Elles sont constitutives d'une histoire personnifiée, par des héros tentant avec passion à réaliser un idéal de société éducative pour tous, à tous les moments de la vie, partout. Elles sont dépeintes avec émotion et mettent en scène des personnages à l'image du chauffagiste, une enfant en difficulté scolaire voire des groupes (le Club de Prévention).

De la même manière, le récit de la création des Collèges Coopératifs par Desroche retrace l'importance des différentes alliances gagnées au sein de l'institution universitaire, qui, perdues lorsque l'expérimentation prend de l'ampleur amène à développer des partenariats et une organisation indépendante (Lago, 2011). Il en est de même concernant d'autres systèmes de coformation, par exemple ATD-Quart Monde (Defraigne-Tardieu, 2012) ou les cercles d'études (Kaplan, 2009). S'y retrouve l'expérimentation première de l'éducateur romantique de l'enseignement mutuel et qui relève

d'un « paradoxe qui fonde les expériences romantiques faites de solitude et d'exception d'un côté et d'une grande volonté de transmission de l'autre [...] L'éducateur romantique se débrouille avec les conditions qui lui sont faites et cherche d'abord à faire apprendre envers et contre tout. Il est mu par la foi dans la capacité à apprendre quoi qu'il arrive et il module la situation pour que le désir d'apprendre trouve matière à s'exercer » (Querrien, 2014, p. 137).

Selon Querrien, une telle écriture à partir d'un personnage héroïque est délicate en ce qui concerne les initiatives d'innovation sociale car elle peut être utilisée pour « justifier, vérifier, affirmer une position qui tient son autorité de l'expérience répétée » (Querrien, 2014, p. 137). L'éducation mutuelle est ensuite prise en main par des « instituteurs passionnés ». Comme le souligne O'Connor, les récits dans les organisations sont également des manières pour les

acteurs individuels et collectifs de mieux se connaître et se comprendre. Ils peuvent être considérés comme épistémiques

« c'est-à-dire comme vecteur de connaissance, y compris de nous-même. Pour utiliser une épistémologie narrative, il faut être convaincu que les êtres humains construisent la connaissance en écoutant et en racontant des récits entre eux, et que l'on peut apprendre sur l'organisation et l'identité organisationnelle en étudiant les histoires et compte-rendu que racontent les membres de l'organisation » (Hatch *et al.*, 2009, p. 250-251).

Lors d'un entretien avec les co-fondateurs et co-auteurs de ce récit, ils se montrent conscients de cette double inscription et importance du récit, à la fois comme élément symbolique fondateur et comme exemple concret, récit dont l'évolution semble leur échapper.

- Marc : *« c'est des choses qui ont quarante ans et qui sont lues encore aujourd'hui. Ils sont analysés, décortiqués encore aujourd'hui. Ce qui relie à la fois l'essai, le tâtonnement, l'acharnement et une certaine acuité à l'observation très précise, une aptitude à re-décortiquer ce qui était déjà là. [...] C'est vrai qu'un exemple comme ça dans un projet qui dure jusqu'à devenir paradigmatique c'est un peu rare.*

- Claire : *« Voilà. Mais c'est après que ça se constitue comme ça. C'est le récit. Le récit. Alors le récit, il constitue comme élément fondateur alors qu'il ne l'était pas plus que d'autres. Et il le constitue comme tremplin pour d'autres. [en parlant de Brigitte qui se met à danser] « Je le fais parce que c'est bien, cette petite fille, elle a un don pour la danse. Il faut qu'on en profite et ça va lui faire plaisir à elle. C'est tout. Ben voilà ! [...] C'est après que je le vois et que donc je peux du coup le raconter en lui donnant ce sens-là. Mais au moment où, comme beaucoup d'événements, au moment où on les vit ».*

La création du Réseau d'Evry est décrite comme la continuité et reprise de ce qui s'est fait à l'école à Orly. Le récit fait intervenir d'autres adjuvants, que des acteurs du milieu scolaire, devenus plutôt des opposants, qui sont la Mission d'Education Permanente et les responsables politiques et associatifs locaux. Leurs préoccupations se rejoignent sur les questions de la formation et de l'insertion des habitants d'une ville nouvelle, dans un contexte d'accroissement démographique et en tant qu'espace où « l'on peut tout oser, tout essayer » comme l'indiquent des personnes interrogées par Borocco, Salmona et Delay (1996, p. 22). Le rôle de Marc Héber-Suffrin est important dans cette reprise : il est celui qui propose de reprendre le projet dans le cadre de nouvelles responsabilités à la mairie et remotive Claire Héber-Suffrin.

6-1.2.3. Du « je » au « nous »

Des travaux portant sur l'innovation analysent la psychologie et psychosociologie des innovateurs en tant qu'images héroïques et romantiques d'entrepreneurs originaux, quasi marginaux, qui, par force de caractère, d'engagement et prise de risque réussissent à convaincre de l'intérêt de leur projet. L'aventure pédagogique romantique devient une « bataille solitaire »

(Querrien, 2014). L'innovateur concerné se montre créatif : il propose une solution opérationnelle en réponse à un besoin ou une difficulté socialement partagée. L'accent est ici mis sur l'individu, sur la finalité de son action (la réponse à un besoin ou un problème social) et sur l'ampleur des conséquences de ses actes. Les changements sociaux qui sont recherchés seraient donc surtout le fait d'un esprit d'entrepreneur héroïque et visionnaire hors du commun. A cet esprit entrepreneurial « vient s'ajouter "l'esprit philanthrope". C'est en effet une solidarité de nature philanthropique qui motivent ce type d'entrepreneuriat, tourné vers l'assistance à autrui » (Besançon & Chochoy, 2013, p. 35). Les sociologues de la traduction, par exemple Akrich, Callon, Latour (2006), seraient critiques à l'égard de cette vision personnalisée de l'innovation. Ils démontrent l'importance de considérer toute innovation comme un acteur complexe et changeant, composé de personnes et d'objets, évoluant au fil des actions menées pour y favoriser l'implication d'autres acteurs et pour proposer des interprétations convaincantes.

Or, dans le récit élaboré sur les origines des RERS interviennent une diversité d'acteurs. *L'école éclatée* est même co-écrite par Claire et Marc Héber-Suffrin, combinant alors les usages du « nous » des co-fondateurs au « je » désignant Claire Héber-Suffrin, mais aussi la description d'actions émotionnellement vécue par les fondateurs avec la constitution d'un collectif porteur du projet. Il est notable que progressivement dans le récit, le « nous » est plus présent. Ce « nous » désigne le couple d'inventeurs mais aussi virtuellement le groupe d'alliés et de soutien du projet, le lecteur peut plus facilement se sentir partie prenante de l'aventure. Cette manière de décrire les origines et l'évolution du projet intègre une perspective collective la rapprochant de l'innovation sociale dans laquelle la capacité à fédérer est une condition de réussite (Genton, 2006). « La dimension sociale prend forme dans un processus collectif marqué par des pratiques solidaires constitutives d'un ancrage territorial fort de façon concomitante d'une gouvernance élargie et participative (*empowerment*) » (Besançon & Chochoy, 2013, p. 80).

Le type de narration suggère un personnage collectif, plus ou moins défini, qui deviendra « le Réseau ». D'autres acteurs contribuent et s'impliquent pour mener à bien cette pratique innovante dans un territoire spécifique très ancré dans les réseaux sociaux de la ville d'Orly, puis d'Evry, avant de s'élargir à d'autres territoires et d'autres collectifs. Plusieurs acteurs sont parties prenantes de l'aventure, Marc Héber-Suffrin, co-auteur, mais aussi les autres personnes citées. Ces dernières ont des rôles variés dans cette histoire. Par exemple, leurs comportements et leurs réactions entretiennent la réflexivité et l'amélioration de la démarche : ils soutiennent et encouragent les fondateurs, ils s'impliquent pour participer aux échanges ou ils contribuent au fonctionnement quotidien. Ces adjuvants sont valorisés dans le récit.

« Cette fille, qui ne parlait que l'arabe à la maison, a fait quelque chose de très beau, très musical et personnel. Nous le sentions toutes. Nous ne connaissions pas les canons de la

poésie, et je ne sais pas si un académicien aurait trouvé ça bien, mais pour nous, ça l'était » (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 1981, p. 183).

« Les professeurs du C.E.S. disent volontiers que c'est notre expérience qui les a conduits à se poser des questions sur l'école et à changer leur pratique » (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 1981, p. 211). C'est ainsi que finalement,

« un soir de 1971, dans la classe, avec une quarantaine d'élèves, d'anciens élèves, de parents, de participants d'associations, d'enseignants, de travailleurs sociaux, de commerçants, avec les bibliothécaires d'Orly et des amis... nous décidions ensemble de créer des "Réseaux" [...] Jusqu'en 1983-1984, le Réseau se développe, porté ou accompagné par beaucoup de ses membres dans la discrétion et la conviction. C'est assez grisant pour un collectif de se sentir entreprenant, essayant, tâtonnant ; minorité peut-être, mais active. [...] Nous sommes quatre-vingts, cent, cent cinquante.... » (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 2010, p. 46 et p. 51).

Ces temps collectifs, de décision, de création, d'enrôlement d'acteurs diversifiés soutiennent une innovation cohérente avec ses visées émancipatrices (Besançon & Chochoy, 2013). La légitimité du projet tient aussi au récit d'aventure collective.

« La forme narrative adoptée par les interviewés les place d'emblée dans une position de sujet à la première personne qui a des conséquences directes sur l'énonciation, mais aussi sur l'interprétation de leur expérience » (Albero *et al.*, p. 182). L'usage du « nous » et la description des actions d'autres sujets est ainsi un des éléments symbolique important, il n'en fait pas pour autant une innovation sociale qui émergerait d'un collectif des suites d'un besoin spécifique (Besançon & Chochoy, 2013). Ce premier récit réalisé par Claire Héber-Suffrin est donc proche des récits de pionniers en pédagogie universitaire analysés par Albero, Linard et Robin (2009). Le devenir de ces nouvelles pratiques semble d'autant plus incertain et personnel. « La voie efficiente, souvent lente et sinueuse, frayée en marge par des initiatives individuelles locales » (Albero *et al.*, p. 11). L'idéal d'amélioration de l'existant accompagne ces pratiques, faites d'improvisations et de jeux avec les règles, les pratiques et les structures existantes (Hatch *et al.*, 2009 ; Alter, 2010). Le succès de l'innovation va dépendre de la compétence narrative du ou des fondateurs à tisser une intrigue avec des personnages et à créer une histoire cohérente et convaincante, partagée et mise en œuvre par la suite par d'autres (Hatch *et al.*, 2009, p. 250–251). Cette intrigue inclut l'histoire de vie, des rêves et visions du fondateur et constitue un sens partagé et un système de narration collective (Hatch *et al.*, 2009, p. 250–251). O'Connor repris par Hatch *et al.* (2009) identifie en plus du récit des origines et des fondateurs deux autres types de récits constitutifs d'une organisation : le récit narratif de la création de l'organisation (par exemple sa stratégie) et la reconstruction « des histoires d'événements critiques qui expliquent pourquoi les choses sont effectuées d'une certaine façon dans l'organisation » (Hatch *et al.*, 2009, p. 250–251). Or, mis à part quelques travaux et écrits réalisés le plus souvent par des personnes

côtoyant les RERS depuis plusieurs années (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 2010 ; Borocco *et al.*, 1996 ; Pineau, 2000), ces deux types de récits ne sont pas réalisés mais s'arrêtent quasiment à la création du RERS d'Evry.

L'histoire des débuts combine ainsi : la mise en œuvre de l'inventivité dans ses pratiques d'une enseignante ; un engagement fort des initiateurs malgré des difficultés ; une réflexivité constante sur les pratiques adoptées ; une mobilisation et une construction collective de l'innovation, une capacité à réintroduire du sens et de la cohérence dans les événements qui ont précédés à la création du RERS d'Evry ; une capacité du projet à répondre à un besoin social ; une symbolique de la créativité qui interprète des échecs comme des tâtonnements. L'histoire prend la forme d'un récit héroïque d'un inventeur convaincu et capable de s'adapter à l'environnement pour mener à bien sa quête. Ainsi qu'il a été évoqué dans la revue de la littérature, se retrouvent dans cette narration des épreuves, des réussites et des reconnaissances, des personnages clefs, mais aussi, un acteur collectif autogéré, au sein duquel, ensemble, les personnes créent. Les caractéristiques idéelles du dispositif se composent alors des valeurs, des conceptions épistémiques sous-jacentes, d'une histoire symbolique et d'aspirations sociales et politiques, synthétisées dans le schéma de la page suivante.

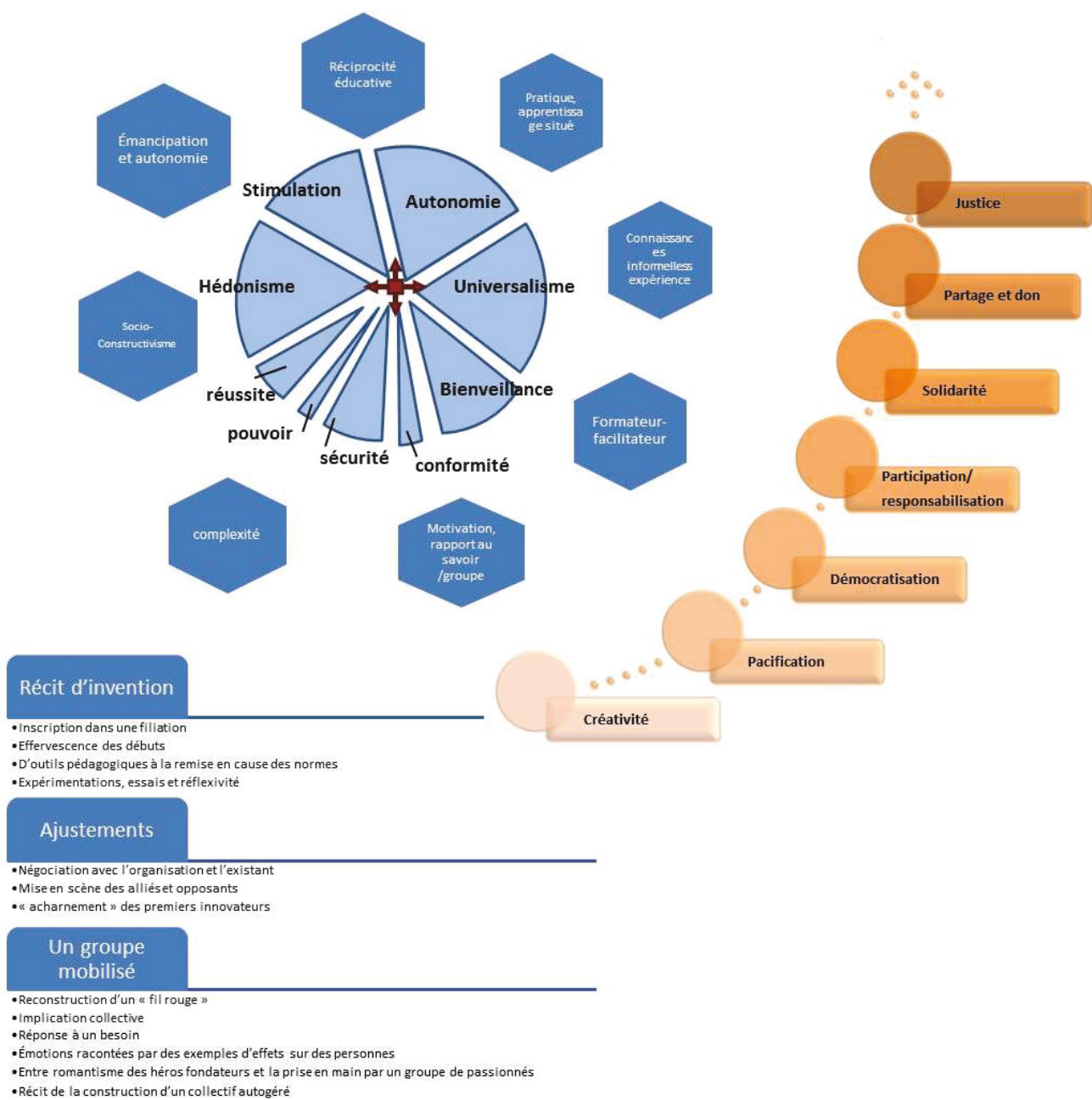


Figure 7 - Synthèse des dimensions axiologiques du dispositif des RERS

Les dimensions axiologiques sont ainsi composées de valeurs de bases, mobilisées selon différentes proportions et en tensions potentielles entre elles. Des conceptions épistémiques sous-jacentes accompagnent ces valeurs. Enfin, ces caractéristiques prennent appui sur une narration symbolique et des aspirations sociales et politiques plus ou moins fortes (la créativité étant la moins partagée).

6-2. Les caractéristiques fonctionnelles du dispositif

Le dispositif de formation comme tout dispositif, est un agencement composé en vue d'une visée particulière (Foucault, M. 1975/1994 ; Agamben, 2007). Ses composantes sont réunies de façon stratégique de manière à pouvoir atteindre cet objectif défini. Les caractéristiques fonctionnelles d'un dispositif sont ainsi l'ensemble du cadre et des éléments convoqués pour mettre en œuvre et organiser le dispositif. En formation, il se rapporte le plus souvent à l'ingénierie de formation et pédagogique (Albero, 2010). Le dispositif en ce sens rejoint la conception stratégique, notamment matérielle, d'organisation de moyens et d'organisation des rapports de pouvoir qui le traverse (Foucault, M., 1975/1994).

Cette partie est consacrée à l'analyse du fonctionnel de référence des RERS suivant trois sous-parties : 1) les objectifs et visées du dispositif ; 2) la description du cadre organisationnel ; 3) les ressources mobilisées pour l'action quotidienne, par exemple des outils communs.

Les outils d'évaluation et de planification de l'action dépendent du fonctionnement de chaque RERS et relèvent plutôt d'une logique stratégique : l'évaluation et la planification est l'une des actions mise en œuvre par les personnes pour s'assurer de la réalisation des objectifs et seront, à ce titre, explicitées dans le chapitre suivant. Il en est de même des routines et de la codification des pratiques, des « scripts » d'utilisation qui relèvent plutôt d'une logique de normalisation propre à chaque Réseau.

6-2.1. Objectifs et type de public visé

6-2.1.1. Les objectifs des RERS

Les objectifs des RERS sont pluriels. Une partie d'entre eux est explicitée dans la charte : « *permettre aux personnes de transmettre leurs savoirs et d'acquérir des savoirs dans un échange réciproque* ». Les objectifs premiers sont donc du domaine des apprentissages, de l'éducation et de la formation. Ils s'accompagnent de l'ambition d'accompagner chaque personne vers le développement de leurs capacités d'apprendre. Inscrits dans la tradition de l'éducation populaire, l'émancipation de chaque personne dans le cadre de sa formation, est également importante. Elle s'accompagne d'un intérêt pour améliorer le niveau d'apprentissage de tous et de contribuer à leur réinscription dans une dynamique de formation permanente.

« L'objectif général est de susciter une démarche d'apprentissage chez des personnes qui du fait de leur faible niveau scolaire et situation défavorisée avaient beaucoup de mal à adhérer au fonctionnement du système forme d'enseignement initial ou des dispositifs de formation d'insertion pour adulte » (Rapport d'activité, 1994).

L'autonomisation et l'accroissement de la capacité d'action sur son parcours de formation font partie des objectifs explicites, en l'occurrence : identifier ses atouts, ses manques, ses besoins ; connaître ses propres stratégies d'apprentissage ; se construire un réseau de ressources pour apprendre. Transmettre ses connaissances participe à cet objectif d'accroissement des capacités des personnes : « *transmettre son savoir c'est redécouvrir que l'on a été capable d'apprendre et cela permet de s'insérer dans une dynamique de formation* ». (Rapport d'activité 1994). L'esprit critique est également un objectif souvent précisé dans la documentation nationale. Il s'agit à la fois d'amener les membres à améliorer la connaissance que les individus ont sur leurs propre manière d'apprendre et de se construire un savoir théorique à partir de leurs pratiques dans les RERS « *se faire praticien-chercheur* » (rapport d'activité, 1998) en lien avec les valeurs portées par le Mouvement.

Les objectifs formulés relèvent ainsi d'abord du développement personnel et individuel : développer la conscientisation, l'engagement et l'implication, l'exercice à la citoyenneté, l'épanouissement individuel et la confiance en soi. D'autres objectifs, moins fréquemment mentionnés en tant qu'objectifs, s'y adjoignent, par exemple, favoriser le sentiment d'utilité sociale et insertion sociale.

Le plus souvent l'insertion sociale est décrite dans la documentation comme un effet des RERS, tandis qu'il représente fréquemment un objectif pour les RERS rencontrés en Bretagne. Ainsi, la logique s'inverse parfois lorsque les acteurs opèrent un glissement de la reconnaissance des effets bénéfiques de la formation réciproque sur l'insertion à la formulation d'un objectif de création de liens sociaux de proximité. L'ambiguïté est par exemple observable dans le cas d'un document de demande de financement à la Délégation Interministérielle à la Ville en 1997. « *Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (RERS), en partenariat avec les autres acteurs sociaux des quartiers, concourent aux objectifs : de revalorisation de personnes en difficultés, de création de lien social, de décloisonnement social* ».

Enfin, une part importante des objectifs explicités dans la documentation du Mouvement visent la création d'outils et de formation. Ces derniers, relatifs au cadre instrumental et organisationnel du Mouvement et à ses missions sont présentés dans une partie suivante.

6-2.1.2. Un public-cible absent

Le public visé n'est pas prédéfini par la charte. *A contrario*, explicitement, le Réseau doit être ouvert tous, à l'image d'idéaux humanistes de l'éducation des adultes. En effet, à leurs origines, à la manière d'une innovation sociale, les RERS visent à répondre à un besoin social spécifique qu'est la construction d'une société plus juste et égalitaire pour tous (Besançon & Chochoy, 2013) à l'époque des trente Glorieuses, période au cours de laquelle, pour les premières personnes s'impliquent, au moment où des espaces périurbains qui étaient

« modernes » deviennent des « cités » où sont regroupés des individus qui cumulent les difficultés, pour améliorer ce qui représente de fortes « injustices » puisque, comme l'affirment les initiateurs, tous sont en droit de prétendre à la promotion sociale.

« C'est un temps où l'on a identifié des poches de pauvreté économique et de souffrances sociales dans une période qu'après coup on a nommé "glorieuses". Orly en est une. Les cités d'Orly nous interpellent. En même temps qu'un rassemblement de grandes difficultés économiques, de souffrances sociales, de manques graves de reconnaissances individuelles et collectives, de conflits qui peuvent être violents, d'univers culturels limités et d'univers de projections pauvres, elles sont également le lieu de grands courages, de solidarités impressionnantes, de relations authentiques et simples, de créativité collective, d'engagements personnels qui forcent l'admiration, de reconnaissance forte de l'école (jusqu'à être porteuse de trop d'attentes) comme le seul espoir, pour certains, d'une promotion sociale pour leurs enfants » (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 2010, p. 47).

En l'absence de « public cible », la diversité des profils est ce qui permet au Réseau de contribuer à la diversité des « savoirs » et des profils. Définir un public cible risquerait, de plus, pour ces promoteurs, de contribuer à une stigmatisation au lieu de la valorisation visée. Ainsi, chaque individu doit être respecté et reconnu en fonction de ses multiples identités et de ses parcours de vie. Lorsque sont présentés les postulats, les règles et les principes de base un public visé est rarement mentionné.

Cependant, la conséquence des valeurs, des objectifs, des aspirations sociales et politiques intégrés au dispositif, est que ce sont les plus démunis qui tendent à être décrits implicitement ou explicitement comme le public le plus concerné par les actions des Réseaux. Réduire la personne à une catégorie de population est leur souhait prioritaire, autant au niveau national que local : « *quand on parle des handicapés, quand on parle des chômeurs, [...] les personnes ne sont plus des personnes handicapées ou au chômage, mais elles ne sont que ça* » (Huguette, EL).

Plutôt que se donner pour objectif de former des exclus, ces acteurs visent davantage à lutter de façon plus générale contre les phénomènes d'exclusion, les comportements et les mécanismes qui lui sont associés, tels que les manifestations d'intolérance, le sentiment d'inutilité sociale, le repli sur soi ou l'absence de participation à la vie citoyenne.

Les situations des personnes qualifiant le public des RERS qui se retrouvent le plus fréquemment citées dans les documents et les discours des personnes enquêtées sont :

- Les enfants en difficultés scolaires ou déscolarisés
- Des inactifs isolés (personnes sans emploi ou retraités)
- Les habitants des quartiers populaires relevant de la politique de la ville, ou plus largement les habitants d'un quartier

- Les personnes touchées par une maladie, psychique, mentale ou physique ou qui ont eu un accident
- Des personnes marginalisées, « *qui sont un peu sorti des cases* » (Christine, EL)
- Des personnes de culture étrangère
- Des enseignants ou enseignants retraités
- Des femmes, parfois décrites comme celles qui n'ont pas de qualification ou de jeunes enfants
- Des bénéficiaires du RMI (exceptionnellement le RSA est cité)

L'absence d'identification d'un public précis est particulièrement fréquent pour les RERS appartenant au monde associatif : ils concernent des personnes de tous les horizons, avec la même volonté de ne pas exclure de personnes en difficultés sociales, économiques, psychique et économiques. Leurs membres expriment leur satisfaction lorsqu'ils arrivent à inclure des démunis ou des exclus : « *un public qui a besoin de cela, qui ont besoin de venir, pour pouvoir se reconstruire quelque part [...] Hélène qui est derrière le bar, là, qui est handicapée, [...] tous les gens qui veulent venir participer* » (Victor, EL). Très peu de personnes, comme Franck, citent parmi les catégories de population une volonté d'aboutir à une mixité sociale effective : « *on va avoir à la fois des retraités, des gens qui sont au chômage, des gens qui sont en difficultés temporaires et cætera, que des gens qui sont... Qui sont cadres sup et cætera. [...] Enfin, [...] des gens qui en tous cas sont déjà insérés dans la vie active* » (Franck, EN).

D'ailleurs, tous les participants ne sont pas convaincus ou informés des idéaux des RERS mais ils s'impliquent cependant. Le public visé ne se limite pas plus aux militants convaincus de l'éducation populaire et/ réciproque.

Pour d'autres, comme précédemment cité, l'important est de toucher des personnes qui ont besoin à un moment donné de leur existence de se redynamiser, de se revaloriser et de recréer un réseau de ressources sociales ou éducatives. C'est particulièrement le cas lorsque le RERS est une activité au sein d'une structure du champ social et socioculturel. Le premier Réseau d'Evry était d'ailleurs porteur de cette orientation puisqu'il s'agissait pour les différents partenaires associés de proposer un espace de « vivre ensemble » pour tous, mais aussi d'inciter les plus démunis à participer et se former au sein des RERS. L'absence de fréquentation par des personnes en situation d'exclusion serait interprété comme un échec. Ce type de public, porteur d'un ordre du monde et social, est intégré dans la conception d'un dispositif (Akrich, 1987 ; Akrich *et al.*, 2006). Le type d'utilisateur projeté modifie la conception et l'organisation de la formation, les discours et actions sont le plus souvent ambivalent quant à la définition d'une catégorie spécifique de personnes pour lesquelles les RERS sont mis en place.

6-2.2. Le cadre organisationnel

Le cadre organisationnel désigne les traits organisationnels les plus formels tels que : la division des tâches, la distribution des rôles, les systèmes d'autorité, les systèmes de communication, les systèmes de contribution-rétribution (Bernoux, 2009). Cette sous-partie a pour but de décrire plusieurs traits caractéristiques des RERS, composantes des dimensions fonctionnelles de référence, plutôt que de réaliser une analyse organisationnelle fine.

6-2.2.1. Le modèle économique

Le système de contribution-rétribution est plus ou moins élaboré. Le modèle économique est basé en premier lieu sur une économie du don. La charte indique que les échanges sont « démonétisés », « *On n'échange que des savoirs : tout rapport d'argent ou de service est exclu* ». Les échanges dans les RERS ne sont jamais monétisés. Le système de contribution et rétribution des RERS s'appuie sur l'économie oblatrice analysée dans les travaux sur l'anthropologie du don comme la triple obligation de donner, recevoir et rendre (Mauss, 1973). Ainsi dans les RERS chacun est amené à offrir et à demander. L'échange ne s'y limite alors pas à un calcul marchand, utilitariste, d'intérêt (Godbout & Caillé, 2000). Il y est même mis en opposition par les participants. « *La gratuité est vécue sans arrière-pensée* » (Dossier Boite à outils, 1992). Le contre-don n'est ainsi pas obligatoirement d'égale mesure au don reçu. Ainsi, une personne qui a suivi un cours d'informatique de deux heures peut proposer d'animer un atelier d'écriture une fois par mois dans l'année. Il n'est également pas dans l'obligation de rendre immédiatement. Il peut proposer cet atelier par exemple un an ou deux après sa première demande. La réciprocité n'est donc pas strictement mesurable (Eneau, 2005). Une personne qui offre un savoir dans un RERS ne sait pas quelle savoir elle pourra apprendre en échange, combien de temps, avec qui, etc. Cette latence et incertitude quant au retour possible produit du lien social. Elle constitue par ses relations une communauté « solidaire et responsable » (Eneau, 2005). Temple montre également que les rôles sont constamment inversés dans les relations de réciprocité. « Elle inverse les rôles entre agissant et subissant : "la réciprocité reproduit en sens inverse la situation de l'un et celle de l'autre, elle oblige celui qui agit à subir et celui qui subit à agir" (Temple, 1998). Ainsi, pour Temple, la réciprocité signifie du point de vue anthropologique à la fois l'alternance et la symétrie de la position de chacun » (Eneau, 2005, p. 168). Recevoir un don oblige à passer au contre-don, à passer de la réception passive à la transmission.

« *Une dimension essentielle de l'échange est la réciprocité, chacun est à la fois offreur et demandeur de savoir, enseignant et enseigné* » (rapport des Etats Généraux, 2003). Ce fonctionnement est étendu à l'ensemble des activités et des fonctionnements. « *Et là le café*

marche vraiment en réciprocité aussi, [...] tu es là, non seulement pour faire des activités mais tu peux toi-même apporter une activité, tenir le bar, enfin voilà, ça fonctionne comme ça » (Lise, EN)

Enfin, dans les RERS Le système de réciprocité n'est pas bilatéral mais « ternaire ».

« Par ternaire, on entend une relation où l'on agit sur un partenaire et où l'on subit un autre partenaire. La chaîne de don est ininterrompue et se referme soit en réseaux soit en cercles » (Temple, 2000, p. 37).

Le terme utilisé dans les RERS est celui de « réciprocité ouverte » : le don se fait « en réseaux », envers l'ensemble du groupe. La personne peut en retour recevoir de l'ensemble des membres. Enfin, comme le soulignent les anthropologues du don, celui-ci n'est pas totalement gratuit et désintéressé, il peut se trouver au cœur de logiques d'honneur et de reconnaissance. Ainsi, lorsqu'une personne offre, l'acceptation du savoir qu'elle offre est vécue comme une reconnaissance. Elle attend à long terme de pouvoir un jour elle-même bénéficier des connaissances des autres membres du Réseau. Le système de rétribution est donc basé également sur la coopération et la confiance (Cordonnier, 1997 ; Eneau, 2005). L'échange dans les RERS ne peut alors à ce titre être vu comme fonctionnant à partir d'individus qui font des offres et des demandes, puis négocient les conditions de l'échange. L'échange et le don font intervenir d'autres systèmes de rétribution et de contribution dans lesquels la reconnaissance est importante. « *Tu offres quelque chose, ou tu demandes aussi quelque chose mais tu dois aussi offrir. Enfin, permettre aux gens, d'être dans la position d'offrir son savoir, de montrer ce qu'il sait faire* » (Lise, EN).

Les RERS fonctionnent alors dans le champ des échanges non marchands, sans produire de façon notable ses propres ressources financières et matérielles. Chaque RERS possède également ses propres ressources, tout comme le fonctionnement économique du Mouvement est indépendant des RERS. Il est de même pour les coordinations régionales intermédiaires. RERS, Mouvement, coordination, chacune est chargée de trouver ses propres sources de financements, ses ressources matérielles et gère ses dépenses indépendamment des autres. Les Réseaux combinent principalement une économie non marchande et non monétaire (Laville et Sainsaulieu, 1997, p. 74) :

1/ « une économie marchande par la vente de biens et de services qu'elle produit, éventuellement en concurrence avec d'autres organisations ».

Concernant les RERS et le Mouvement cette activité est rare. Elle se limite à l'organisation de ventes et d'expositions d'objets créés à l'occasion d'échanges. Le Mouvement lui acquiert des ressources financières sous cette forme par le biais d'activités de formations et de la vente ponctuelle d'ouvrages.

2/ « une économie non marchande où elle reçoit des contributions dans le cadre de revenus de transferts ainsi que de dons privés ».

Pour les RERS, les adhésions au Réseau ou au Mouvement se veulent modestes. Une adhésion au Mouvement sous cette forme est relativement récente. L'économie non marchande fait également appel à la participation aux différents subventionnements publics à titre de la logique de la redistribution. Les principales ressources matérielles et financières des RERS et du Mouvement sont de ce type. Le modèle économique est celui des subventions demandées à l'Etat, et aux collectivités territoriales pour les RERS, pour fonctionnement ou sur projet. Souvent l'aide aux groupes locaux est réduite à une subvention modique et au prêt d'un local. Les RERS non associatifs fonctionnant dans le projet d'un centre social et socioculturel bénéficient des moyens financiers et matériels de la structure qui les chapote. Le Mouvement, lui, bénéficie des financements pour des projets spécifiques ou pour mener des recherches-actions financés des structures plus globales comme les ministères ou les délégations interministérielles.

3/ « une économie non monétaire reposant sur le soutien actif dont elle bénéficie à travers les modes de bénévolat et de volontariat, incluant les réseaux d'entraide ou l'implication des usagers ».

Cette forme d'économie non monétaire est la principale ressource des RERS et du Mouvement pour fonctionner. La « cotisation » longtemps objet de débat, avant elle était considérée comme une contribution « non monétaire » : c'est en participant aux activités et au bon fonctionnement du Mouvement que chaque RERS cotisait. Les postes salariés sont également rares et l'ensemble fonctionne ainsi essentiellement sur l'activité de bénévoles. De plus, si, lors des échanges, de l'achat de matériel est nécessaire, il est fréquent que ce soient les participants qui partagent ensemble la facture. De même pour certains repas partagés, chacun amène au moins un plat à partager avec d'autres.

Pour conclure, les RERS ont ainsi ancré dans un modèle économique plutôt associatif : « le recours aux ressources non marchandes émanant des financeurs publics est caractéristique des associations, comme l'est également le recours aux ressources non monétaires constituées principalement par les différentes formes de bénévolat. Les ressources ne peuvent donc être appréhendées à travers le seul prisme marchand, elles sont tributaires des contextes politiques comme des participations volontaires. Autrement dit l'activité est encadrée politiquement et socialement » (Laville & Sainsaulieu, 1997, p. 65).

En conséquence, ce modèle le modèle économique des RERS est fortement dépendant des volontés individuelles et des décideurs politiques.

6-2.2.2. Organisation des pouvoirs et modèle hiérarchique

Le système d'autorité a lui pour but de « veiller à l'adéquation du comportement de l'individu aux buts fixés par l'organisation » (Bernoux, 2009, p. 137). Dans les entreprises, il fonctionne en général sous forme pyramidale et par évolution de carrière. Il est organisé selon une logique fonctionnelle : chaque unité est en charge d'une tâche spécifique, et sont donc fortement interdépendantes. Hatch et al. (2009) rappellent ainsi qu'une organisation très petite et organique (« flexibles, dynamiques, polyvalentes ou entrepreneuriales ») se caractérisent par :

« des relations complètement flexibles avec une différenciation limitée et très peu de hiérarchie [...] l'attribution des tâches est décidée par le management ou par arrangement mutuel, et elle est souvent ouverte à une coordination directe et informelle, tout comme la supervision fait partie des activités de l'autorité qui reste constamment disponible pour être consultée ou pour donner des instructions. Il y a peu de besoins de délégation puisque tous travaillent plus ou moins côte à côte ». (Hatch et al., 2009, p. 368)

Cette description est proche du fonctionnement des RERS et du Mouvement au quotidien. Les animateurs, les responsables et les membres qui se côtoient et s'arrangent entre eux pour négocier les tâches à réaliser.

Le modèle d'organisation idéal du Mouvement est celui d'une organisation décentralisée, aux pouvoirs partagés selon une gestion démocratique participative. Très peu formelle elle est le système pyramidal constitue un contre-exemple les promoteurs des RERS. La participation au Mouvement même des RERS ne se limite pas « à la simple consultation » par le MRERS (rapport des Etats Généraux, 2003). Il est important de donner à chacun la possibilité de s'exprimer et de participer aux décisions, voire de mettre en place « un temps de parole égal pour tous » (Franck, EN). « Les gens très vite, quand ils faisaient leurs échanges je leur disais, voilà comment le réseau fonctionne, si tu veux, tu as ta place là-dedans pour venir nous aider à fonctionner » (Luc, EN). La désignation de figures et postes d'autorité n'est ainsi pas préétablie.

La prise de décision et la gestion de ces décisions dépendent des différentes structures et des échelles d'actions. Des groupes agissent plus ou moins indépendamment. Ainsi, le mouvement national possède sa propre structure formelle et son propre modèle décisionnel. Il en est de même au niveau local, chaque Réseau fait ses propres choix de formes organisationnelle et décisionnelle. Certains, initiés dans une structure existante (une maison de quartier) adoptent des éléments organisationnels et décisionnels de la structure d'accueil : par exemple, certaines décisions ne peuvent être prises sans l'accord de responsables de cette structure à laquelle il est rattaché. Ainsi, si le Mouvement est plutôt porté sur les modèles participatifs, voire de démocratie participative et autogestionnaire, de fait, chaque groupe a la liberté de choix quant à la structure qu'il adopte, arbitré en fonction de son cadre d'action,

comme il le sera développé dans la partie concernant les logiques isomorphes du chapitre suivant.

La liberté d'engagement au Mouvement est également la règle : les membres de l'équipe s'engagent à titre personnel et se font élire lors de l'assemblée générale annuelle du Mouvement. Chaque RERS n'est pas dans l'obligation de déléguer un représentant au Mouvement. Les responsabilités et la répartition des tâches au sein de cette équipe est peu formalisée.

« *Quand tu regardes les statuts de Foresco, il n'y a pas de bureau. Il n'y a pas de président, de trésorier. [...] C'est aussi une volonté de ne pas avoir de président* » (Josette, EN). Les membres rencontrés attachent tous une faible importance au pouvoir de décision et aux responsabilités associées à ces fonctions. Il s'agit principalement pour eux d'une délégation des signatures et travaux de gestion administrative de l'association, telle la trésorerie. « *Ce n'est pas parce que je signe un papier, un bout de feuille que tout d'un coup j'ai un statut particulier* » (Lucia, EN). Le statut de membre du bureau ou du CA ne confère ainsi pas un statut d'autorité automatiquement. Enfin, la réciprocité, fait de chaque RERS un membre du Mouvement qui a une reconnaissance forte : elle fait de « *chacun un centre en mouvement* » (Boîte à outils, 1992). Chaque groupe RERS se doit de participer aux activités du Mouvement et de prendre part aux décisions.

Le modèle organisation et de décision du Mouvement a été l'objet de nombreux changements et remaniement au cours des années afin d'harmoniser cet idéal participatif avec la structure associative, qui, elle, nécessite l'élection d'un bureau.

Ce modèle d'organisation par un bureau et comité d'administration est controversé en raison de son absence de prise en compte des dynamiques de démocratie participative. Il s'agit d'« *organiser la vie de l'association au plus près de notre projet démocratique : rendre le forum et bureau plus acteurs dans les prises de décision* » (Rapport d'activité, 2000). Le fonctionnement vise une « *structure hiérarchique non pyramidale mais en transversalité et en commissions* » (rapport d'activité, 2003). Ainsi, les commissions viennent remplacer la désignation d'un président, d'un secrétaire et d'un trésorier au sein du bureau. En 1998, le CA présenté dans le rapport d'activité est composé de quarante-deux membres et se réunit cinq fois par an. Un rôle d'« *observateur engagé* » est proposé. Il permet à des personnes qui souhaitent mieux connaître le rôle d'administrateur associatif avant de s'engager puisse participer aux réunions. Le Bureau et le CA sont constitués par les « *membres volontaires pour accompagner leurs actions et relayer le suivi* » (rapport d'activité, 2003). Les commissions désignent des petits groupes de trois ou quatre personnes en moyenne qui sont chargé d'une mission particulière. Chaque commission est composée au moins d'un membre de bureau, de membres du conseil d'administration et de

salariés. Elles doivent fonctionner en échanges de savoirs et sont ouvertes à tous les membres qui le souhaitent. En 2003, fonctionnent ainsi les commissions :

- projet,
- projection,
- relations partenariales et gestions des ressources,
- communication, médiation, Etats Généraux, formation au « Forum ».

Ce sont donc des pôles de spécialisations qui sont repris sous forme plus classique dans la composition du bureau de 2006. Ils le représentent ainsi dans la LIR de janvier cette même année.

Les commissions sont ensuite modifiées plusieurs fois. Les statuts du Foresco sont stabilisés en 2013. Celle-ci définit les membres comme ceux :

« qui adhèrent explicitement à la Charte des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs et l'utilisent comme référence ; qui concrétisent cet engagement en signant la charte des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs ; qui s'acquittent d'une cotisation à l'association pour l'année en cours ; qui participent à des échanges réciproques de savoirs et/ou à des actions de formations réciproques » (Statuts du Foresco, 2013).

La reconnaissance comme membre du Mouvement a été donc formalisée à ceux qui cotisent mais aussi qui participent aux Réseaux et qui adhèrent à la charte.

L'association est administrée par l' « Equipe Nationale d'Animation » (ENA). Cette équipe peut être constituée au maximum trente personnes, élues lors de l'Assemblée Générale (par candidature libre) pour un an. Elles sont rééligibles. Une attention particulière est portée à la présence de jeunes et à la parité hommes/femmes dans sa composition. Les membres de l'ENA ne peuvent être rétribués pour cette fonction, mais sont remboursés de leurs frais (de déplacement pour les réunions, par exemple).

La place des salariés dans les instances de décision a été variable. Certaines responsabilités ont été gérées par un salarié, c'est par exemple le cas du poste de délégué général. Par la suite, après controverses et crises dans les années deux mille, un choix a été établi de séparer les salariés et les instances de décision afin que les salariés ne participent plus aux décisions. Actuellement les statuts invitent les salariés à participer aux réunions et délibérations des réunions de l'ENA mais n'ont pas de droit de vote.

L'équipe nationale d'animation a plusieurs missions : *« faciliter le développement des formations et des échanges réciproques à travers tout le territoire » ; « de mettre en œuvre des actions utiles pour ces développements » ; « de reconnaître et soutenir les inter-réseaux existants et aider à la création de nouveaux espaces inter-réseaux » ; « assurer la circulation de l'information, de faire connaître et reconnaître la formation par échanges réciproques de savoirs, de lui donner une visibilité nationale » ; « de représenter l'association vis-à-vis des tiers » ; « administrer cette*

association, de gérer les ressources, les outils, les lieux, les finances » ; « de rechercher les conditions pour la mise en place de partenariats et d'alliés » ; « d'administrer la mémoire (secrétariat et archives) et toute action jugée utile à la vie du Mouvement ».

Chacun des membres travaille dans une commission ou est délégué à une responsabilité particulière. Le terme de bureau n'est pas employé. Il existe deux commissions ou délégations permanentes. La première est attachée à la fonction de présidence, ce sont « deux personnes habilitées à représenter l'association vis-à-vis des tiers et à signer tous les documents administratifs ». Les co-présidents ont ainsi un rôle de communication, représentation de l'association et surtout administratif. La seconde délégation permanente est celle de la trésorerie. Deux personnes sont habilitées à signer toutes les documents comptables. Il est aussi possible de créer d'autres délégations, à mesure des besoins. Ainsi il existe ou a existé d'autres commissions : formation, inter-réseaux, centre de ressources, événements, communication, prix de la réciprocité, statuts. Tous les ans, à l'occasion de l'Assemblée Générale, un rapport d'activité, un rapport moral et un rapport financier de l'association Foresco sont présentés pour discussion et vote aux membres des RERS présents. L'Equipe Nationale d'Animation est également élues à la majorité à cette occasion. De nouveaux candidats peuvent se manifester à cette occasion, être élus et intégrer l'équipe.

En dehors de ces formalisation de l'association nationale ou de chaque RERS, il existe également des structures d'organisation plus informelles entre le Mouvement et les RERS ainsi qu'entre les RERS. Par exemple, les inter-réseaux fonctionnent de manière plus ou moins autonome et sont gérés par des volontaires. Ils peuvent durer des années ou le temps d'une rencontre.

Créé en 1990, un comité d'éthique a une « *fonction politique ou stratégique de négociation et de protection, une fonction de vérification des orientations éthiques [...], une fonction cognitive d'accompagnement analytique critique de ce qui se fait* ». Il ne participe pas directement aux décisions d'orientation du MRERS. Ce groupe d'alliés issus du monde universitaire permet de bénéficier d'un regard extérieur ainsi que d'outils théoriques pour les caractériser et analyser. Il permet d'intégrer les réflexions et conseils de personnes non participantes aux RERS, tels que des chercheurs, philosophes, ou acteurs de l'associatif. Dans les statuts de 2013 il a un rôle « de conseil, de prospective et d'éthique ».

Les autres formes d'inter-réseaux sont soit des groupes de travail ponctuels sur une thématique, soit des groupes « décentralisés » dans lesquels des représentants régionaux volontaires ou salariés facilitent la circulation de l'information entre les RERS et le Mouvement. Ces groupes sont plutôt stables mais il existe d'autres groupes de travail, existent plus ou moins

ponctuellement selon les projets en cours à la manière de l'organisation en réseaux décrite par Boltanski et Chiapello (1999), par exemple à l'occasion de l'organisation d'une université d'été.

Les RERS qui fonctionnent sous forme d'association ont pour la plupart un modèle décisionnel basé sur les statuts des associations de type loi 1901. Les RERS bretons rencontrés n'ont pas leur propre conseil d'administration, les décisions sont principalement prises par les membres du bureau. Ils sont élus par les membres du Réseau à la majorité, et sont au moins trois : président, trésorier et secrétaire. Les décisions se prennent par des membres qui se sont manifestés comme volontaires pour exercer ce rôle et acceptent de prendre en charge « *selon ce qu'elles peuvent faire, ou ce qu'elles ont envie de faire, on ne peut pas les obliger* » (Josette, EN).

Certains marquent l'importance de ne pas voir le rôle de président comme une forme d'autorité. « *Je suis un adhérent comme les autres. A part que je suis président c'est tout* » (Charles, EL). D'autres RERS vont plus loin et ont fait le choix d'une organisation collégiale : ce sont plusieurs membres qui sont élus et qui, ensemble, prennent les décisions concernant le RERS. Ce choix d'organisation dans les RERS formalisé sous forme collégiale est plutôt exceptionnel, mais représente tout de même une forme d'idéal de fonctionnement participatif.

« C'était beaucoup plus démocratique. Démocratique que on n'a pas de rôle précis. Mais qu'il y a une entraide. Ça correspondait plus à l'esprit des échanges. Alors c'est comme ça qu'on est devenu collègue, [...] parce qu'on trouvait qu'il y avait plus, comme c'est quelque chose d'échanges de savoirs. Quelque chose de bénévole. Il y a avait une interaction. Là, c'est 3 personnes. On voit beaucoup d'associations où il y a le président et il reste 10 ans, enfin, on trouve que les gens sont plus actifs » (Mariella, EL).

Enfin, pour les RERS qui sont un projet parmi d'autre au sein d'une structure leur préexistant, ils n'ont pas forcément de personnes décisionnaires spécifiques à leur fonctionnement. Les personnes qui ont des responsabilités dans la structure exercent en effet un pouvoir sur les orientations et le fonctionnement du RERS. Ils ne sont pas pour autant sans consulter ou prendre en compte l'avis des membres, des animateurs et des salariés. Dans ce type de cadre, la plupart des responsables chargent une personne d'être un référent pour le RERS, qu'il soit bénévole ou salarié, et qui a la charge de faire la médiation entre les membres et la structure. Concernant les échanges et les activités, souvent y est désigné un référent par atelier, qui est chargé de l'activité pour le groupe. Par exemple, il peut s'occuper de la réservation de la salle, de la diffusion d'informations sur les horaires ou d'élaboration de règles particulières de fonctionnement de l'atelier.

Ces structures de décisions concernent la définition du projet et ses orientations mais aussi ses modalités et règles de fonctionnement principales. Cependant, une large part d'autonomie et de choix dans les décisions est laissée aux participants. Les membres du RERS

sont libres de déterminer ensemble quels sont les échanges qu'ils souhaitent faire, sous quelle forme, à quel rythme.

Les membres peuvent ainsi participer à plusieurs niveaux et selon plusieurs formes d'organisation du pouvoir qui co-existent. Ils sont organisés selon des tâches et fonctions spécifiques.

- une organisation par fonction par délégation de pouvoir de représentants
- des représentations régionales, locales ou nationales
- des groupes de travail spécifiques
- des instances de libre participation plus ou moins autogérées

6-2.2.3. Les rôles principaux dans la répartition des tâches

La division des tâches « est au principe de l'organisation et fonde la différence entre un groupe structuré et un groupe qui ne l'est pas. Dans une organisation, en effet, la division des tâches suppose précision et durée. Le travail à exécuter peut être formalisé par écrit ou non, il doit être réparti entre les individus d'une manière assez claire pour que l'un n'empiète pas sur l'autre » (Bernoux, 2009, p. 135). Elle est relativement informelle dans les RERS au sein desquels la spécialisation des tâches est faible. « Ajouter qu'il s'agit de rôle signifie que chacun peut accomplir cette tâche d'une manière particulière. Comme précisé précédemment les responsabilités formelles ne correspondent pas toujours à l'organisation réelle des décisions et des tâches qui est la plupart du temps informelle et changeante selon les projets et les disponibilités. Le mot rôle renvoie à celui d'acteur » (Bernoux, 2009, p. 135). Ce rôle est attribué mais aussi joué par les acteurs.

Certaines tâches sont effectuées en collaboration entre plusieurs membres des RERS. Ces collaborations sont particulièrement présentes au moment de la création du Réseau. « *On s'est réuni justement pour voir ça donc c'est en cours de construction. Donc on essaie de décider qu'est-ce qu'on fait pendant un échange, qu'est-ce qu'on ne fait pas. Qu'est-ce qu'on dit, qu'est-ce qu'on ne dit pas. Comment ça peut se passer au mieux. [...] Vraiment entre l'offreur et le demandeur quoi. Comment ils font leur échange* » (Léa, EL). Il en est de même pour les événements collectifs où plusieurs personnes participent collectivement à la préparation et à la gestion de l'événement. Une fois les événements passés, les outils et règles de fonctionnement élaborés, la dynamique de partage des tâches et de travail collaboratif est moins importante.

Concernant les groupes locaux d'échanges de savoirs entre les personnes, trois principaux rôles sont clairement identifiés : l'offreur/demandeur, l'animateur, le responsable. Le responsable est celui qui, du point de vue administratif et légal, est le garant des activités du

RERS. C'est particulièrement le cas des présidents d'associations, secrétaires et trésoriers qui, comme précisés, se chargent des documents administratifs à fournir.

Un ou plusieurs « animateur », à titre professionnel ou bénévole, ont pour rôle selon la boîte à outils partagée :

« *Le travail de l'équipe de coordination (ou d'animation) consiste à :*

- *mettre en relation des personnes qui veulent acquérir un savoir avec celles qui proposent de les aider à l'acquérir,*
- *faire en sorte que tout demandeur offre aussi quelque chose et que toute personne qui offre soit aussi demandeuse; c'est le principe de réciprocité : pour recevoir, donner et donner en acceptant de recevoir,*
- *aider certains demandeurs à prendre conscience de ce qu'ils savent et pourraient transmettre (dépasser le "mais moi je ne sais rien") et faire que certains puissent découvrir et exprimer leurs besoins de savoirs,*
- *animer des rencontres : fêtes, réunions de présentation dans un quartier, réunions de réflexion sur les échanges pour les participants, réunions de tous ceux qui enseignent et apprennent le français, etc. » (Boîte à outils, 1992).*

Ainsi l'animateur de RERS est donc chargé de l'animation collective du groupe et de sa dynamique. Il participe à l'organisation des réunions, des événements, des actions de communication. Il est soutien régulier à la dynamique de groupe. Il s'agit alors comme pour tout animateur, d'accueillir les personnes et les nouveaux, de les informer des activités et du fonctionnement, d'assurer leur intégration au groupe, de faire en sorte que chacun puisse prendre une place. « *Tous les gens qui font partie du réseau n'animent pas le réseau. [C'est] quand ils participent au fonctionnement. Il y en a beaucoup d'ailleurs. Il y a très peu de personnes qui participent juste pour recevoir quelque chose par exemple* » (Léa, EL). Il va ainsi fédérer le groupe et développer les bonnes relations entre les membres du groupe. Il peut être ainsi amené à être le garant de l'application des règles et du fonctionnement établi. Il gère également les conflits et il préserve un climat convivial, dynamique et constructive entre les différents membres et peut intervenir comme médiateur et coordinateur entre les participants. « *J'ai plus un rôle de coordonner, d'apporter de l'aide s'il y a des questions et de faire en sorte que ça ne soit pas toujours la même personne qui fasse la vaisselle par exemple. Et que chacun, chacun s'y mette un petit peu. Répartir les tâches quoi. Gérer les conflits* » (Morgane, EL), pour que « *des échanges se mettent en place* » (Mona, EL). Certains sont ainsi en charge de trouver les ressources matérielles au fonctionnement du RERS, parfois ce sont les membres du bureau qui s'en chargent.

Spécifiquement en ce qui concerne les RERS, l'animateur va alors faire en sorte que les personnes formulent des offres et des demandes : « *Il y a une notion d'accueil et d'animation de groupe* » (Sophie, EL). Ensuite, il confronte les offres et demandes et met les personnes en relation afin qu'elle aboutissent à un accord sur l'échange réciproque.

Plus encore, sa connaissance des participants et des activités qui ont cours permet d'informer les personnes sur les activités en cours et les contacts à prendre. Il peut également interpellé les personnes sur une connaissance ou un savoir-faire qu'elles pourraient offrir et auxquelles elles n'auraient pas pensé spontanément. L'animateur contribue au recueil mais aussi et surtout à l'émergence des offres et des demandes de savoirs.

« C'est moi qui anime le café des échanges. Donc faire en sorte qu'il y ait du lien. Faire en sorte que des échanges se mettent en place. Interpeller. Quand je vous dis que, pour certains, je leur dis : tiens, et toi, tu ne pourrais pas faire ci ? [...] Mon rôle c'est en fait de solliciter les gens dans la discussion » (Mona, EL).

Cependant, l'animateur n'est pas chargé de l'ensemble de l'animation des différents groupes et échanges, il garantit les conditions mais ce sont les offreurs ou les référents qui doivent animer et gérer eux-mêmes leurs échanges interindividuels ou collectifs. *« Je continue là dans le réseau à faire la cuisine du monde. Donc, j'en ai laissé une partie parce que je veux que les jeunes prennent leurs responsabilités » (Huguette, EL).* Une partie de leurs activités consiste ainsi à amener les personnes à gérer de manière autonome les activités. Les autres membres participent à la dynamique de groupe et s'impliquent dans le fonctionnement quotidien du RERS, en communiquant et promouvant les activités. Ainsi, à l'image de l'évolution de l'éducation populaire vers le secteur socioculturel, la personne en charge la plupart du temps du fonctionnement du Réseau exerce bien un rôle d'animateur et non pas de formateur.

A l'échelle du Mouvement, en plus des rôles administratifs des membres du bureau, des salariés et des membres de l'Equipe Nationale d'Animation, se chargent de l'animation des relations entre les groupes et les membres des RERS. Dès 1990, l'équipe du Mouvement *« est une équipe de coordination, qui n'impose pas des thèmes, actions mais fait circuler ce qui intéresse les uns et les autres, doit articuler, témoigner, faire lien, assumer le développement » (Rapport d'évaluation, 1990).*

Les membres du Mouvement sont perçus alors comme des coordinateurs et des animateurs d'espaces d'échanges, de débats, de consultation et de formation entre les RERS. Le Mouvement soutient la réflexivité sur les pratiques, par le biais de formation mais également par l'initiation ou la participation à des recherches sur les RERS.

En 1999, le rôle de l'équipe du Mouvement est formulé ainsi :

« assurer l'accueil, la diffusion de l'information, assurer la mise en place de formations, de permettre le soutien et l'accompagnement des réseaux existants, promouvoir des recherches sur l'analyse des pratiques, de capitaliser les informations et d'en assurer la rediffusion, de favoriser les partenariats » (Rapport d'activité de 1999).

Ces membres participent à la création d'inter-réseaux c'est-à-dire de groupes d'échanges de pratiques thématiques ou régionaux. Les inter-réseaux sont les premières structures informelles qui se sont tissées entre les RERS locaux. Leur construction et dynamisme est une préoccupation centrale et historiquement heurtée. En effet, l'association nationale est présentée comme une formalisation de tous les inter-réseaux.

Les inter-réseaux géographiques ne s'assimilent pas tout à fait à la dynamique de régionalisation. La régionalisation concerne les régions françaises ou de grandes zones géographiques de France telles que Nord, Ouest, Sud Paris. Les inter-réseaux géographiques peuvent concerner d'autres zones : une ville et sa périphérie, un département... Ils sont spontanés, éphémères. Si l'association nationale a pour volonté de les développer, l'objectif est également d'absorber les tensions entre l'idéal d'organisation décentralisée, en réseaux ouverts, l'existence d'une association nationale et le faible dynamisme des inter-réseaux. La régionalisation consiste en la création de représentants de régions qui servent d'intermédiaires entre les RERS et la structure nationale.

Le groupe de recherche évoqué est le GR3. Il s'agit d'un groupe de personnes échangeant sur la thématique de la réciprocité en formation. Il ne peut être constitué comme inter-réseau car il a un objectif de recherche et intègre des personnes extérieures aux RERS. Ce groupe était co-animé par Claire Héber-Suffrin et Gaston Pineau. L'objectif du groupe était de diffuser les recherches réalisées par les acteurs des RERS. Ce sont, par exemple, des animateurs ou participants qui présentent leur mémoire de fin d'étude ou thèse réalisés sur les RERS. Au-delà du travail de diffusion des recherches par chacun, il s'agit également de mutualiser les résultats des recherches de théorisation des pratiques et d'initier des recherches collectives. Ce groupe fonctionne également en réseau et en réciprocité, entre acteurs du MRERS/RERS et universitaires. Pour les universitaires, il s'agit d'expérimenter l'intérêt et l'apport de ce fonctionnement en réseaux réciproques. Les membres du Mouvement eux testent cet apport dans le processus de recherche. Le GR3 a trois fonctions principales : diffusion des recherches, veille et anticipation, production de recherches.

Les coordinations avaient le même rôle que les inter-réseaux régionaux, la différence est qu'elles étaient des groupes durables, avec des référents clairement identifiés et idéalement salariés sur ce poste. « *Ma fonction c'était d'aller former les animateurs de réseaux pour qu'ils sachent bien utiliser cette pédagogie, cette façon de mettre les gens en relation, donc... Et en même temps je faisais en sorte qu'ils soient coordonnés entre eux pour les coordinations* » (Yvette, EL).

En tant que réseau qui met en communication des membres des RERS et permet de se former, il se présente comme un espace de ressources pour les RERS. Il a pour rôle de récolter et mutualiser les ressources des différents groupes et participants, de faire un état des lieux des

RERS existants, de leurs différentes pratiques et savoirs, d'élaborer une réponse aux besoins et demandes qui lui parviennent des RERS et leurs membres.

Un autre réseau particulier s'était constitué autour de la formation interne proposée par l'association nationale. Il existe en effet des « formateurs » c'est-à-dire des personnes qui proposent des formations aux participants et surtout aux animateurs des RERS. Il s'agit par exemple de proposer une formation pour apprendre à créer un réseau, la gestion des conflits, gérer un budget, etc. Elles pouvaient être proposées par des personnes extérieures et par des participantes aux RERS. Ces formateurs sont devenus au fur et à mesure de tensions et controverses des personnes qui ont suivi eux même des formations et sont membres des RERS. Les « formateurs » sont aujourd'hui désignés comme « animateur de formation ».

Les personnes au Mouvement sont également chargées de la promotion et sensibilisation à la démarche, de la recherche de financements pour les activités du Mouvement. Enfin, le MRERS puis Foresco se posent également comme garant de la continuité de la démarche en préservant une mémoire de l'histoire du Mouvement et des RERS.

6-2.3. Un répertoire partagé d'outils

La dimension du fonctionnel de référence des dispositifs de formation proposée par Alberio (2010) propose de prendre en compte les outils mis en place pour la formation en question. Dans les communautés de pratique Wenger conceptualise la création par la communauté d'un « répertoire partagé », constitués d'éléments hétérogènes dont la cohérence n'a de sens que par rapport à la communauté de pratique en question. Il permet de repérer des actions et artefacts essentiels.

« Le répertoire d'une communauté de pratique comprend des routines, des mots, des outils, des procédures, des histoires, des gestes, des symboles, des styles, des actions ou des concepts créés par la communauté, adoptés au cours de son existence et devenu partie intégrante de la pratique » (Wenger, 2005, p. 91).

Le répertoire partagé comporte deux caractéristiques : « il reflète un engagement mutuel passé » et « il demeure fondamentalement ambigu » (Wenger, 2005, p. 91). Lors de l'analyse de la dimension idéale, certains éléments du répertoire partagé ont déjà été décrits, c'est notamment le cas des histoires, des symboles et concepts sur lesquels le dispositif s'appuie. Certains éléments apparaissent plus clairement au sein des RERS. Se sont ainsi créés un vocabulaire spécifique, des règles et procédures, des outils spécifiques, mais aussi des actions de formation et de communication. Ce premier élément qui fonde leur engagement est la charte commune.

6-2.3.1. La charte commune

Le premier outil partagé est donc un texte (annexes). Une charte des RERS a été élaborée depuis les premières années et n'a subi que très peu de modifications postérieures. Celle-ci précise les principes structurants et définissant ce qu'est un RERS tant au niveau de son fonctionnement, que de ses valeurs et principes, et de ses relations au Mouvement. L'acceptation de la charte est nécessaire pour être reconnu comme tel, elle peut être reprise à l'identique dans tous les RERS créés. L'ouverture à tous, la gratuité des échanges, la réciprocité des échanges de connaissances et la recherche permanente de lien et d'échanges de pratiques et connaissances avec les autres RERS sont les piliers de la Charte commune. Pour être membre du Mouvement, il est donc nécessaire d'adopter sa charte. La charte est le document élaboré par le Mouvement le plus repris par les différents RERS.

6-2.3.2. Documents de référence issus des RERS et du Mouvement

Le Mouvement est chargé de récolter les ressources élaborées par ses membres aux différentes échelles : des fiches, des outils d'animation et des textes des RERS de différentes régions. Une bonne partie de ces documents est regroupée dans la Boîte à Outils (BAO), créé en 1992. Construite par mutualisation de pratiques, cet ensemble de textes a été partagé avec tous les RERS de cette période. L'objectif était de l'actualisé en la faisant circuler de Réseau en Réseau (même si elle n'a jamais été actualisée et oubliée progressivement). Elle propose des outils pour démarrer un réseau et l'organiser. Cette boîte à outils contient : la présentation générale des RERS (la pratique, ce qu'ils sont, la charte, comment démarrer, la vie de l'équipe d'animation, les outils de l'échange de savoir, les bilans et évaluations, les stages de formations organisées par le MRERS). La seconde partie est centrée sur le développement dans différents domaines : l'école, l'insertion, l'emploi, le MOA (Modules d'Orientations Approfondis), le développement international, la santé et le travail social. Ce sont différentes présentations orientées selon des objectifs et structures spécifiques qui permettent de bénéficier d'un argumentaire de l'intérêt des RERS relatif à différents domaines. Une partie est consacrée à la gestion administrative et financière, aux partenariats, à la mise en association. Enfin il est proposé une bibliographie avec les textes produits par ou sur les RERS (articles, études, mémoires), et les sources d'informations à consulter.

Des listes d'états des lieux des RERS et de leurs coordonnées sont également constituées par le Mouvement et y sont présentes. Le même type de document est présent dans chaque RERS concernant ses membres : une liste de membres du RERS est établie, avec leurs coordonnées et accompagné de leurs offres et demandes de savoirs. D'autres documents sont proposés comme ressources aux RERS ce sont les ouvrages et livres fréquemment publiés ainsi que les rapports de recherches et mémoires présents au local du Foresco.

L'objectif des ressources et documents ainsi mis à disposition est de pouvoir être réutilisable par les différents RERS mais est également ouvert à la transformation et à l'adaptation. Ils ne sont pas présentés comme des « recettes » qui fonctionnent toujours et à appliquer à la lettre.

« On ne vous donne pas un truc en kit ! C'est aussi à vous de créer vos outils ! Et ce qu'ils ne comprennent pas toujours que je ne leur donne pas une fiche ceci, une fiche cela. Bon on va la construire, la fiche et puis après vous la construisez dans vos réseaux » (Laurent, EN).

6-2.3.3. Des supports de communication

Des journaux sont également fréquemment publiés. Le Mouvement diffuse un journal dans lequel il relaie des informations aux RERS : événements, dates de formations mais aussi des nouvelles et récits concernant les RERS en France. Listes de diffusion et site internet viennent compléter ces supports de communication et d'information.

Des outils de partage d'information, de mutualisation et de dynamisation du réseau sont également utilisés grâce à internet. Une liste de diffusion permet de faire circuler les informations entre les RERS et des RERS au mouvement national. Le site internet est développé à partir de 2000. L'objectif était de créer un site collaboratif, en lien avec tous les RERS, chacun pouvant mettre à disposition des informations (sans hiérarchie). L'association nationale se chargeant des informations d'ordre général. Un forum de discussion est proposé pour que les débats et discussions lancées puissent trouver un espace d'échange. Puis, le site devient un moyen, pour le Mouvement, de rendre plus visible le projet des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs. La dynamisation du réseau des RERS reste la priorité et s'appuie d'abord sur l'échelle régionale, à ce niveau sont créés des *groupware* régionaux. Les outils informatiques sont très utilisés pour communiquer par mail, (par téléphone), faire des réunions skype, des listes de diffusions. Pourtant, le travail collaboratif à distance ou l'activité de ces *groupware* sont décrits comme peu actifs. Cette perspective semble donc assez peu mobilisatrice pour les membres des RERS.

Les RERS ont pour un peu plus de la moitié leur propre journal, dans lequel ils publient les nouvelles et l'actualité du Réseau, des nouvelles d'autres RERS, des offres et des demandes de savoirs, des productions réalisées par des membres des RERS.

Dès le premier colloque de 1987, la demande d'une Lettre Inter Réseau (LIR) émerge. Elle prend la forme d'un petit journal, (publié sur internet). En 1995, la LIR est remaniée pour prendre une forme plus collaborative, plus conforme à l'idée de création collective. Par région, des participants tiennent le rôle de correspondants régionaux et permettent de faire le lien avec les RERS locaux. Les illustrations doivent venir des RERS. Différentes orientations sont élaborées. Concernant l'aspect informatif, la lettre doit contenir les offres et des demandes des

autres RERS, les événements, les articles de presse publiés consacrés à leur activité. A partir d'une réflexion concernant les RERS des articles de fond (périscolaire, entreprise, citoyenneté...) sont réalisés. La LIR peut également relater des projets de créations collectives, ou ouvrir un débat sur une situation ou difficulté vécue dans un RERS. Les RERS se doivent d'apporter leur expérience, de réagir à ces orientations, questions, débats, et ainsi alimenter collectivement le journal. L'importance de sa place est même décrite en 1997 dans un rapport d'activité qui le présente comme l'outil le plus important de dynamisation du réseau (des RERS), le lien principal entre les RERS et entre les RERS et l'association national et comme principal moyen de diffuser les actualités du mouvement national. En 2010 la LIR s'est dotée de rubriques pour mieux structurer l'information qu'elle diffuse : édito, informations générales (Foresco), pleins feux sur, carnet de naissances, des nouvelles des RERS (que les RERS font remonter ou qu'un membre du Mouvement a repéré sur internet), adresses sites et blogs, inter réseaux, formations, tribune libre, informations diverses. Plus qu'un simple journal, l'alimentation des informations et ses objectifs semblent très liés aux débats sur l'organisation démocratique. Comme présenté en dans la synthèse de l'histoire du Mouvement, ces outils de communication et de diffusion de l'information ont été constamment remaniés de manière à se rapprocher le plus des valeurs et des idéaux démocratiques et participatifs des Réseaux. La reconnaissance en tant que membre du Mouvement est également une question forte.

Les membres et responsables des RERS, pour essayer de rendre plus visible leur Réseau, invitent et informent la presse locale dans le but que des journalistes rendent compte de l'actualité du Réseau dans la presse (événement, fête, création, reprise des activités).

6-2.3.4. Un vocabulaire spécifique

Un vocabulaire spécifique existe dans les RERS. Les personnes utilisent le terme de « Réseau » pour évoquer la structure à laquelle ils participent, parfois le nom donné au RERS. Ce terme de Réseau est donc utilisé principalement comme diminutif du nom de RERS.

Au départ de la démarche, d'abord à Orly, s'est constitué « le Réseau » (aujourd'hui « le RESO », Réseau d'Echanges de Savoir d'Orly). En 1973, Claire Héber-Suffrin publie un second article intitulé « les réseaux, une expérience d'ouverture sur le milieu », dans l'Educateur. « Le Réseau » est le premier nom que se donne le premier groupe, après l'ouverture de l'école sur la cité, et désigne un groupe informel d'enfants, d'enseignants, de professionnels et de parents (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 1981 ; Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 2010). Réseau fait ainsi référence aux travaux d'Illich et à l'aspect informel de ce type de groupe. « Les intuitions d'*Ivan Illich* concernant une société apprenante constituée de réseau de savoirs multiformes et son analyse des outils conviviaux dont nous avons besoin nous ont été essentiels » (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 2010, p. 89). Illich désigne par là une société déscolarisée où on peut

apprendre hors des institutions éducatives. Pour lui, ces dernières « aliènent » les individus qui s'acculturent à un comportement consommateur des biens et services au sein d'une institution, « industrie de la connaissance », qui nie sa liberté et son individualité. « Un véritable système éducatif devrait se proposer trois objectifs. A tous ceux qui veulent apprendre, il faut donner accès aux ressources existantes, et ce à n'importe quelle époque de leur existence. Il faut ensuite que ceux qui désirent partager leurs connaissances puissent rencontrer toute autre personne qui souhaite les acquérir. Enfin, il s'agit de permettre aux porteurs d'idées nouvelles, à ceux qui veulent affronter l'opinion publique, de se faire entendre » (Illich, 1971, p. 128). Par « réseau » il désigne là l'idée de multiplier les chances pour les personnes d'apprendre l'idée est de remplacer une structure institutionnelle par un ensemble de ressources gérées et mises à dispositions pour permettre à chacun d'apprendre. Le terme de « Réseau » est spécifique aux RERS, il couvre une signification particulière héritée selon Pineau des pratiques (Pineau, 2000) inscrite dans une conception écologique et complexe, entre visible et invisible, différé et potentiel, rétention et circulation, actuel et potentiel, règles et liberté. Le terme est repris par les acteurs locaux soit comme diminutif soit pour porter l'idée de groupe informel, parfois quasi-communautaire, jamais mis en relation avec les « réseaux numériques » par les personnes rencontrées lors des entretiens. A l'échelle nationale le terme désigne un ensemble plus complexe et théorisé.

Après les « Réseaux » la seconde dénomination est les « Réseaux d'Echanges de Savoirs » créé à Evry. Le terme de « savoirs » lui-même ne désigne pas le savoir mais tout ce qui peut être appris, à la fois résultat et processus d'apprentissage. L'essor des RES aboutit à la création de l'Association pour le Développement des Réseaux de Formation Réciproque et de Création Collective dès 1979. A Evry le RERS se nomme alors en 1979 : Les « Réseaux de Formation Réciproque et de Création collective ».

Progressivement, le terme de « Réseau local » a servi à désigner les groupes d'échanges réciproques de savoirs qui, sur un territoire délimité, échangent leurs propres savoirs. Il se différencie du « réseau des réseaux » qui désigne alors le « Mouvement » national et/ou l'association nationale (MRERS/Foresco). En effet, l'association nationale qui coordonnait les RES était d'abord le Réseau d'Evry, nommé alors l'Association pour le développement des réseaux de formation réciproque et de création collective. Une association indépendante du RES local a ensuite été créée en 1989 : le Mouvement des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (MRERS), comme mouvement et non comme fédération. (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 2010). Le terme de « formation » disparaît ainsi au profit d'échanges de savoirs, plus proche de l'éducation informelle et non formelle. La volonté semble alors moins de promouvoir

et développer les RES que de s'organiser en mouvement, en réseau dynamique entre RES même. Le terme de « formation » réapparaît dans le nom du Mouvement à la création du Foresco (FOrmations Réciproques, Échanges de Savoirs, Créations cOLlectives) au détriment du terme de réseau et au profit de celui de « création collective ». L'absence de la présence du mot « association » dans les noms de la structure nationale n'est pas anodine, le terme mouvement lui est préféré, le choix du statut associatif a même été l'objet de nombreux débats, entrant en cohérence et/ou tension avec l'organisation en réseaux. La notion de Réseau tend dans le temps à progressivement s'enrichir et se conceptualiser. D'un petit groupe informel de personnes (signification partagée), il désigne une structure ressources faiblement hiérarchisée, puis une organisation souple, décentralisée et démocratique. Cette construction entre donc en discussion avec le choix des statuts et responsabilités au sein de la structure. Comme le note Pineau (2000, p. 70) le terme de Mouvement dans les RERS réfère à « une tension pour que ces dynamiques personnelles puissent se relier selon leurs cycles au mouvement pédago-social. Tension pour que ce dernier reste ouvert, réciproque, progressif, vivant et ne se réduise pas à un mot [...] L'engagement et la poursuite active de ce questionnement dans la création collective, continue, d'une organisation apprenante en permanence d'un mouvement qui dépasse enfin « l'effet Mühlmann » : « l'institutionnalisation d'un mouvement entraîne sa bureaucratisation et l'échec de sa prophétie ». Cette « vitalité » « laisse les paris ouverts », et est visible dans l'évolution et la richesse des questionnements et des thématiques traitées à mesure de ses développements. Ainsi, comme Pineau l'analyse, le terme de Mouvement est en forte opposition avec l'institué et la « bureaucratisation ». La dynamique, l'ouverture, le changement, l'incertitude sont primordiaux. Le « Mouvement » ne désigne alors pas simplement une association avec ses membres, mais l'activité et l'énergie créatrice qui se joue dans les relations entre les membres des RERS et entre les collectifs des RERS.

Ces dénominations sont donc loin d'être neutres, le choix de réintroduire les termes de création collective et de formation les caractérise. La « création collective » est fréquemment citée et désigne les pratiques qui aboutissent à une action menée en coopération ou en collaboration ainsi que l'ensemble des productions collectives. Le terme est en relation avec celui de réseau et de mouvement pour leurs aspects dynamiques et créatifs.

Le terme d'« inter-réseaux » permet de désigner les rencontres collectives entre les membres de Réseaux locaux différents. Les inter-réseaux qui regroupent les personnes d'une même région et qui s'instituent et se formalisent durablement sont nommés coordinations.

Le terme de « formation » pose question dans sa reprise dans les termes du Mouvement. En réalité le terme de « formation » ne désigne plus les activités d'échanges de savoirs d'un RERS comme avec les Réseaux de Formation Réciproque, mais les formations faites à destination et entre les membres des RERS, le plus souvent animateurs de RERS. Le terme désigne donc des

Espaces de formations entre les membres des différents RERS et concernant les pratiques de création, de gestion, de développement du RERS lui-même. Gérées par le Mouvement, elles sont mises en œuvre par des « formateurs », qui plus récemment sont dénommés « animateurs de formations ». Si la formation peut se faire avec la méthode des échanges réciproques de savoirs, derrière ce terme il s'agit de désigner la formation des bénévoles des RERS à la démarche, aux outils et aux pratiques. Formation semble acquérir par là une perspective plus professionnelle et formelle tandis que le terme de « savoirs » reste associé aux apprentissages informels et expérientiels.

Le « repas partage » désigne les événements qui, régulièrement ont lieu dans les RERS et pendant lesquels les membres prennent part à un repas festif. Chacun amène un plat ou une boisson à partager avec les autres. Les « bourses d'échanges » sont des moments collectifs conviviaux au cours desquels les membres peuvent formuler de nouvelles offres et demandes. Il s'agit particulièrement de favoriser l'éclosion de nouvelles idées d'offres et de demandes, ainsi que de mettre directement à cette occasion en relation les offreurs et demandeurs.

6-2.3.5. Ressources de construction de réflexivité

D'autres ressources sont utilisées à partir des différents « Réseaux Locaux ». Des fiches d'inscription par membres sont ainsi à disposition des membres et utilisées. Elles comprennent le plus souvent les coordonnées des participants, leurs offres, leurs demandes, leurs disponibilités. Des outils stimulent des offres et des demandes de savoirs : des fiches avec des listes de questions, des formations aux récits de vie et aux blasons.

En ce qui concerne la mise en relation plusieurs outils sont utilisés, le plus fréquent étant l'emploi de post-it en réunion collective. Il s'agit lors d'un événement collectif qui réunit les membres du RERS d'inscrire une offre et une demande sur post-it. Des tours des tables ou un affichage des notes est proposé, à la suite duquel les participants peuvent à nouveau proposer des échanges ou en demander. Les personnes dont les offres et les demandes correspondent sont ensuite mises en relation. Elles dialoguent ensemble avec l'animateur, et se mettent d'accord sur les modalités d'échanges. Il existe des fiches-types à remplir avant de débiter un échange et qui permet de garder des traces des personnes concernées, des rythmes et modalités d'échanges prévus.

*« *les mises en relations cela pose beaucoup de questions ?*

Exactement. Je pense que c'est super intéressant que tu penches là-dessus et que tu te... Parce que même moi tu vois, après, il y a des trucs que je ne réaliserais pas ici, parce que c'est des réflexions que je garde pour moi plutôt. Parce que je ne l'impose pas au groupe et je ne veux

pas le faire. Mais il y a plein de choses qui, qui, qui ne me semblent pas logiques et que je voudrais qu'on creuse davantage. Et évidemment...

**par exemple. La dernière fois ?*

Rho un tas de choses ! Ah la la, la la ! Je pense qu'à un moment donné si on ne se pose pas la question de comment on communique les uns avec les autres. Par exemple, il y a des choses ça ne marche pas. Parce que les gens ont, ont envie chacun de... ben, on a tous des besoins. On a tous des envies. Des choses particulières et, trop souvent je crois on a du mal à entendre les besoins de l'autre. Et, de les considérer, tout en considérant les siens. Et comment ces 2 choses-là peuvent se... S'imbriquer pour qu'il y ait un, un petit bout d'histoire commune, par rapport à un savoir, par rapport à quelque chose. Mais comment ça peut se passer quoi. Je trouve que trop souvent, moi j'ai une demande toi aussi de ton côté. Bon, allez ! on fait comment, ping ping... Et, on ne prend pas assez le temps pour qu'il y ait vraiment quelque chose qui se produise pour que ce soit plus facile pour la suite quoi » (Léa, EL)

Des formations sont proposées par le Mouvement, sur des thématiques spécifiques comme la réciprocité, mais surtout sur les pratiques et théorisation liées à l'animation d'un RERS. « *Je sais que dans les formations que j'anime aujourd'hui, si j'avais pas cette expérience de terrain et si j'allais pas régulièrement dans les réseaux, j'aurais pas grand choses à raconter, dans le sens où quand on travaille sur les outils d'animation des réseaux et des choses comme ça, heu...moi c'est-ce que je ramène d'un peu partout. [...] C'est du concret et que moi j'aime autant parler de ce qui marche que de ce qui marche pas aussi* » (Laurent, EN).

Les inter-réseaux permettent également de développer ces moments d'échanges de pratiques sur la manière dont il est possible d'animer et de gérer son RERS, voire de le développer. A la différence des formations ils sont initiés et gérés en toute liberté et autonomie par les membres des RERS qui, à un moment donné, souhaitent se réunir pour échanger sur un sujet ou sur leurs pratiques.

Lors des formations proposées différents outils sont fréquemment mobilisés dont les ateliers d'écriture et de lecture. Une partie des outils utilisée par les formateurs (d'animateur ou de formateurs notamment) ont en commun l'importance attribuée à l'expression de chaque personne présente avant d'en établir une synthèse et d'échanger sur les éléments qui en auront émergé. Certains de ces outils sont spécifiques et créés par les RERS. Ces outils basés sur une première étape d'expression personnelle sont : les récits d'expériences, les cartes mentales divergentes et convergentes, et schémas heuristiques, les diagrammes de pondération, le photolangage, les abaques de Régnier, le brainstorming, les blasons, les post-it, l'autobiographie raisonnée, les mises en situations, les fiches DPH (Dialogues et documents pour le Progrès de l'Homme), l'outil d'écoute et d'analyse de situation. Chacun de ces outils présente la caractéristique de s'appuyer sur une situation donnée, l'expérience personnelle et non de partir d'une théorisation ou généralisation. Ces outils, très diversifiés, ont en commun de permettre

l'expression personnelle de chacun dans un premier temps, avant de dialoguer, puis de tenter une mutualisation. Il s'agit de n'exclure personne, de faire participer chacun. L'expression de tous et le consensus marquent aussi l'attachement à la démocratie participative. Certains de ces outils peuvent être utilisés dans différentes situations : échanges de savoirs, formations autour de l'échange de savoirs, décisions.

Ainsi, le panel des outils utilisés s'est largement élargi. Au départ, l'ancrage dans des pratiques de pédagogie active, il s'agissait simplement à Orly d'utiliser des boîtes à lettres placées à différents endroits de la ville (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 1981). Chacun y déposait ses offres et demandes. Le rôle de l'animateur est issu pour partie du recueil nécessaire de ces boîtes aux lettres et du rôle d'intermédiaire. Ces « boîtes aux lettres » ne sont plus aujourd'hui utilisées. Elles ont été remplacées par des fiches de mises en relations, des fiches standards remplies avec l'animateur où chacun peut détailler ses offres, ses demandes, ses coordonnées, ses disponibilités. Elles sont rarement remplies à distance (quelque fois par téléphone), et le plus souvent lors du déplacement de la personne au local du RERS au moment de son inscription ou de demande de renseignements. Peu de Réseaux rencontrés en Bretagne les utilisent régulièrement, hormis en tant que fiche d'inscription de chaque membre.

En 2007, est formalisée une fiche de mission de l'animateur de formation. Ses missions sont de faire émerger/formuler des offres et demandes, solliciter les personnes qui peuvent répondre à des offres et demande. A partir d'un récit du savoir ou savoir-faire proposé en partage, il fait une analyse de l'histoire de cette expérience (conditions, événements, autres apprentissages, personnes ressources, objets) afin d'en identifier des points clefs. Par la suite un récit d'expérience est rédigé, puis partagé en groupe de manière à s'interroger sur la méthode puis à proposer des méthodes alternatives.

6-3. Complexité des relations entre les éléments du dispositif conçu

La valeur d'universalisme, prône la tolérance et la reconnaissance des différences. Elle est largement partagée et se concentre sur l'équité sociale : il s'agit de dépasser les injustices sociales, plus que générationnelles ou de genre. Associée à la valeur d'autonomie, cette combinaison entre tolérance et différence est liée à la démarche pédagogique qui fait le choix de la confrontation à l'altérité et aux autres pour apprendre. Cette équité sociale vient également renforcer le choix de ne pas stigmatiser en identifiant un public-cible et favorisant la mixité et diversité, tout en restant attentif à toujours faire d'abord correspondre le dispositif aux besoins

des plus démunis et exclus. Selon les personnes et les groupes ces caractéristiques prennent des formes plus ou moins contrastées et qui vont alors rejoindre plus ou moins les valeurs de conformité et les dispositifs spécifiques d'insertion sociale et entrer potentiellement en conflit avec les valeurs de la démarche. Les valeurs d'autonomie sont également mises en relation avec la liberté de participation et de choix dans les apprentissages. Créativité et développement personnels ont aussi leur importance dans le choix de mettre en valeur les « créations collectives » et les adaptations possibles de la démarche au fonctionnement de chaque groupe local. La réciprocité se situe dans cette relation permanente entre l'interdépendance et l'autonomie. Elle se retrouve dans la conception des outils de communication et de « formation » proposés, chacun est incité à faire part de son expérience personnelle, à échanger et collaborer avec d'autres pour accroître les ressources partagées et les apprentissages mutuels. Les termes de « savoirs » et « formations » comme ceux de « Réseau local » montrent que le concept de complexité utilisé pour décrire une organisation strictement similaire de coformation entre membres des RERS et membres du Mouvement est différente, plus attachée à la reconnaissance formelle et valorisation à l'échelle nationale (diplômes, par exemple), sujet qui n'est pas évoqué au sujet des échanges de « savoirs ». Ils restent du domaine de l'éducation non formelle et informelle. La liberté et l'autonomie, l'émancipation viennent accroître les processus et caractéristiques liées à l'exercice de la citoyenneté et démocratie, plus précisément la participation. Ce sont bien les apprenants qui participent et co-construisent leur parcours de formation et, dans d'autres domaines et niveaux ils sont également sollicités pour cogérer le RERS et le Mouvement. Des types d'organisation, de communication et de rôles sont construits dans ce sens. Leur réélaboration permanente et les controverses et critiques portant sur ces thématiques semblent montrer que le modèle organisationnelle et décisionnel n'est pas stabilisé en toute cohérence avec les éléments dispositif. La reprise de l'historique renforce des éléments du dispositif et son sens, elle se limite au récit des débuts et prémisses des Réseaux. Plusieurs personnages et figures interviennent dans ce récit et viennent à force de ténacité et d'implication dépasser des « épreuves », y compris des mises à l'épreuve institutionnelles (de l'école), à forte dimension symbolique. La ténacité, le besoin social du Réseau et la forte créativité rejoignent les récits d'innovation et met en exergue particulièrement la figure des fondateurs. La poursuite du récit, plus collective, ne vient pas renouveler le sens à la production d'une aventure commune et se limite à ces premières années de création. La participation et l'émancipation prend des formes diverses et permet d'intéresser ceux qui s'opposent à une logique de charité et prône la prise en main et le dynamisme des plus exclus de leur propre parcours de vie. Les échanges de savoirs dépassent ici le domaine éducatif, et s'inscrivent dans une ambiguïté des sens d'émancipation et de participation, entre l'action collective et la reconnaissance des savoirs populaires et l'insertion, la normalisation et démocratisation de la

culture légitime. Les valeurs de réussite peu développées, sont liées à la faible préoccupation pour la qualité des contenus des connaissances échangées et surtout pour la progressivité et reconnaissance des acquis : le RERS est d'abord un espace d'expérimentation, de créativité, d'hédonisme, où l'on reprend pied, assez rassurant et stimulant pour transformer son rapport au savoir et à soi, pour, par la suite, poursuivre le processus d'éducation permanente. L'importance de la convivialité, de la bienveillance et de l'accueil de tous est essentielle, inversement elle s'oppose l'évocation de toute situations conflictuelle et aux comportements d'intolérance et utilitaristes. L'apprentissage vient remettre d'abord en cause ses propres jugements et la perception de soi avant d'accompagner un processus de transformation sociale et d'émancipation collective. Ainsi les outils se concentrent par exemple plutôt sur le moment d'émergence des connaissances de chacun et de récit d'expérience que la co-élaboration d'une connaissance et action collective, ce qui les distingue par exemple des communautés épistémiques. Une part importante est accordée aux apprentissages par la pratique et l'expérimentation, souvent reprise à différents niveaux, mais aussi, pour le Mouvement porteur de la démarche de réflexivité et théorisation de ses propres pratiques alors sujet de création de formation pour les animateurs de RERS et de groupes de travail et partenariats avec des universitaires. Les dimensions épistémiques associées aux processus d'apprentissage sont très peu reprises par les RERS locaux au profit des valeurs et du fonctionnement. De même les aspirations sociales sont surtout partagées sur l'importance d'une société juste et solidaire, créativité, éducation permanente et démocratie sont eux moins largement portés par les membres locaux rencontrés. On le retrouve par exemple dans les récits repris sur les débuts des RERS : les enfants qui participent sont décrit comme exclus et gagnant en confiance en eux. L'absence d'objectif clair, en particulier sur le lien social comme conséquence ou cause de l'éducation, ainsi que de public-cible est support d'une palette d'appropriation et de bifurcations possibles de la démarche selon les groupes. Le modèle économique est de même très peu axé sur l'utilitarisme et les valeurs marchandes et plutôt lié aux valeurs de liberté de participation et d'économie oblatrice. Il en ressort une forte autonomie de gestion entre les différents groupes (chacun gère son budget, sans mutualisation) et dépendance aux demandes de financements publics. Il existe une multiplicité de groupes plus ou moins autonomes qui fonctionnent en parallèle. La formalisation même d'une association avec ses rôles, et d'une répartition des tâches et des responsabilités est en permanence rediscutée au prisme des valeurs d'autonomie, d'universalisme et de créativité et mises en lien avec le fonctionnement participatif. Les tâches et les responsabilités tendent alors à rester informelles et peu mises en avant par les membres, qui restent « humbles ». Le mouvement a un rôle important en ce qui concerne le recensement et la

diffusion d'outils et de documents supports à l'animation quotidienne, pourtant peu de RERS comme ils le souhaiteraient idéalement s'impliquent pour distribuer et élaborer ces outils et ressources pour d'autres RERS.

Ainsi, les différentes dimensions explorées montrent qu'elles sont mobilisées de manière différenciées, sur des échelles différentes et donnent naissance à des controverses ou inversement des mobilisations fortes. Les logiques d'action mises en œuvre permettent de comprendre comment chacun va s'approprier et composer au quotidien avec les différents éléments du dispositif.

CHAPITRE 7 ANALYSE DES LOGIQUES D'ACTION

LOGIQUES MISES EN ŒUVRE

EN TANT QUE « VECU » DU DISPOSITIF

Le dispositif est constitué de plusieurs composantes et dimensions qui entrent parfois en tension. L'identification de plusieurs logiques d'action permet de comprendre comment les acteurs pérennisent le projet.

Ce chapitre est composé de l'analyse de trois logiques d'action principales. La première, la logique d'intéressement, décrit la manière dont les acteurs arrivent à en convaincre d'autres de s'impliquer dans le projet. Ils mènent ainsi des actions et stratégies spécifiques pour intéresser de nouveaux membres, mais aussi des partenaires financiers ou des soutiens universitaires plus ou moins locaux selon qu'elles concernent le Mouvement ou un RERS.

Lorsque les logiques isomorphes sont à l'œuvre, le cadre et le champ organisationnel viennent transformer les objectifs, les règles, les valeurs et le fonctionnement. Des contraintes et reconfigurations s'imposent aux Réseaux selon leur contexte d'action. Il est ainsi montré par exemple que les centres sociaux imposent leurs conceptions de la participation et leurs modes de fonctionnement ou encore que les activités présentes sur un territoire viennent limiter les échanges possibles pour évacuer le risque de concurrence. Les appropriations du projet aboutissent alors parfois à des fonctionnements tout à fait différents des ambitions originelles des fondateurs.

Malgré ces contraintes et adaptations au contexte, la logique instituante, dans la troisième partie du chapitre, permet de comprendre comment les acteurs redonnent du sens au RERS à leur activité dans les RERS suivant leur parcours de vie. Le Réseau fonctionne, pour tous, comme un espace de construction identitaire sécurisé. Pourtant, les professionnels de l'intervention sociale et les animateurs expriment parfois le sentiment d'absence de reconnaissance ou d'épuisement. Cette partie aborde également les créations d'outils et de règles réalisées par les acteurs pour fonctionner au quotidien, la mixité sociale ou l'informalité des apprentissages, par exemple, sont particulièrement réinvesties.

Enfin, le chapitre se termine par une synthèse des différentes logiques d'action instituante, isomorphe et d'intéressement à l'œuvre dans le « vécu » du dispositif.

Un dispositif n'existe que parce qu'il est mis en œuvre et habité par des sujets. Les interprétations, les appropriations et les mises en place des dimensions et des composantes du dispositif varient comme le présente le cadre théorique et le montrent les différentes interprétations d'une même dimension dans le chapitre précédent. Celui-ci est conçu comme en perpétuelle création et en recréation à chaque fois qu'un RERS se crée. Ces dispositifs en sont d'autant plus polymorphes et imprévisibles (Albero, 2010b). Ces adaptations sont incitées, dans une certaine mesure, par les membres du Mouvement. Certaines d'entre elles sont l'objet de régulations, de tensions voire de conflits qui déstabilisent totalement le projet. L'investissement affectif et les relations sociales de chacun apparaissent, ainsi que le laissait présager la revue de la littérature, comme des éléments à prendre en compte pour comprendre la durabilité d'un dispositif de coformation. Les jeux laissés dans la conception du dispositif, à la fois cohérents, pluriels et en tension, s'accroissent en raison de la place particulièrement importante laissée à l'autonomie, à la reconnaissance de la personne et à la participation.

Les situations dans lesquelles les acteurs agissent sont très variables elles-mêmes. De plus, ces sujets n'agissent pas simplement en réalisant des actions mais leurs donnent un sens en fonction du contexte. Les acteurs vont par exemple ajuster et interpréter les règles, traduire le dispositif, entrer dans jeux d'alliances et de controverses, utiliser les opportunités qui se présentent, se référer à des récits et à une aspiration sociale qui a du sens pour eux. Comprendre la mise en place et les transformations dans le temps du dispositif implique par conséquent de comprendre comment les personnes vivent et mettent en place le dispositif au quotidien (Albero, 2010a/b/c). Il s'agit particulièrement de voir comment ces acteurs arrivent à mobiliser et impliquer durablement ainsi qu'à gérer les tensions entre les nouvelles pratiques et l'environnement dans lequel ils agissent.

La première des trois logiques présentées, la logique d'intéressement, permet de comprendre comment les acteurs arrivent à convaincre d'autres de participer et de soutenir le projet en reformulant ses principes et ses modalités.

7-1. Logique d'intéressement

7-1.1. « L'art de l'intéressement » des débuts

La frise et le récit historique tels qu'ils ont été présentés ont mis en évidence un travail de construction d'alliances d'abord à l'école avec les collègues de la fondatrice, puis avec l'inspecteur, un groupe Freinet, etc. Ces personnes, une fois convaincues de l'intérêt de l'action, se constituaient comme des alliés et des partenaires. Certaines valeurs et certaines orientations du projet rendent de même des professionnels semblent plus réceptifs à la création d'un Réseau.

La boîte à outils mise en circulation par le Mouvement contient ainsi plusieurs argumentaires montrant le travail d'adaptation de l'argumentation réalisé. Ainsi, l'innovation considérée tient son succès de la construction d'alliances qui s'accompagne de reformulations et reconfigurations du dispositif pour mieux convaincre (Akrich, Callon, & Latour, 1988). Callon définit le processus d'intéressement comme « l'ensemble des actions par lesquelles une entité [...] s'efforce d'imposer et de stabiliser l'identité des autres acteurs qu'elle a défini par sa problématisation » (Callon, 1986, p. 185). Les réseaux constitués par intéressement viennent alors consolider les alliances et intégrer le dispositif existant. L'intéressement « crée un rapport de forces favorables » et « fixe les entités à enrôler, tout en interrompant les éventuelles associations concurrentes » (Callon, 1986, p. 198). La problématisation reformule et reconfigure à la fois le dispositif et les alliances. Elle rend le dispositif indispensable aux yeux des acteurs convaincus.

« Problématiser c'est définir une série d'acteurs et dans le même mouvement identifier les obstacles qui les empêchent d'atteindre les buts ou objectifs qui leur sont imputés. Les problèmes et les équivalences qui sont postulés entre eux, résultent donc de l'interaction entre un acteur donné et toutes les entités sociales ou naturelles qu'il définit et pour lesquelles il s'efforce de devenir indispensable » (Callon, 1986, p. 184).

L'intéressement influe sur les composantes du dispositif, les types d'acteurs et les contextes de mise en œuvre.

7-1.1.1. Nouvelle composante épistémique et controverses

L'ouvrage, *L'école éclatée* (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 1981) retrace pour partie ce travail, et comment, comme toute innovation, la création des RERS a été un travail d'enrôlement, de traduction et de dépassement de controverses pour utiliser le vocable des sociologues de la traduction. Les tentatives d'enrôlement et de développement du projet sont aussi des moments de controverses plus ou moins importantes. Le travail de conviction se construit de manière évolutive, se négocie et vient en retour changer les configurations du projet (Callon, 1986). C'est par exemple le cas lorsque l'institutrice reformule le projet des RERS en y intégrant la référence à *Une société sans école* (Illich, 1971). L'ouvrage d'Illich apporte une certaine légitimité à son action. Pourtant, en intégrant cette référence, des controverses émergent, participant du désengagement des bibliothécaires, par exemple, qui ne leur faciliteront alors plus l'usage de la bibliothèque aux membres du Réseau d'Orly. Les controverses trouvent leur origine dans la confrontation de points de vue contradictoires sur le monde. Ainsi, tous les participants ne se reconnaissent plus dans la démarche d'Illich. De même certains enseignants de l'école deviennent plus distants voire critiques lorsque le Réseau ne

constitue plus une expérimentation pour améliorer des pratiques pédagogiques personnelles mais vient plus généralement remettre en cause les rapports entre enseignants et élèves.

7-1.1.2. De l'éducation à la problématisation du « vivre ensemble »

Le récit des débuts à Evry présente aussi les RERS comme la réponse à des besoins dont le plus explicite est celui exprimé par les responsables politiques d'Evry et de la Mission d'Education Permanente.

« Nous avons proposé ces Réseaux de formation réciproque à Orly pour développer les chances de réussite des apprentissages, pour élargir les champs de la connaissance, pour favoriser la prise de conscience par des enfants et des adultes, par un quartier, par une ville de ses richesses en savoirs, en capacités, en potentiels. A Evry, la proposition s'enrichit d'une dimension d'ouverture en "devenir" social, en capacité de transformation sociale, elle s'inscrit au cœur d'un changement des rapports de chacun à la fatalité, à la construction de soi ; elle génère un développement du Vivre ensemble, la construction d'une parole dans la cité » (Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M., 2010, p. 50-51).

Les co-fondateurs décrivent un travail de reformulation et d'enrichissement du projet leur permettant de développer la démarche dans de nouveaux domaines et espaces. La présence de Marc Héber-Suffrin comme élu à la mairie est un point d'appui pour y faire connaître et défendre de projet et obtenir de nouveaux soutiens : Marc Héber-Suffrin, à la suite des élections municipales, se voit en effet confier la fonction d'adjoint aux affaires sociales. L'alternance politique de la mairie qui leur a été défavorable à la fin de l'expérience d'Orly (les nouveaux élus encartés au Parti Communiste décrivent le projet comme trop « réformiste »), est à Evry inversement favorable. « *Marc faisait des réunions d'une commission extra-municipale, avec les différentes associations de la commissions qui pouvaient être proches de la commission des affaires extra-municipales* » (Justin, EN). Son expérience et sa connaissance des problématiques des responsables politiques et des acteurs du champ social local sont essentiels.

« On ne parlait pas encore de la fracture sociale à ce moment-là, mais c'était ça quoi. [...] On retrouve pleins de gens sur cette conception : ce n'est pas possible qu'il y ait des hommes qui soient demandeurs et à qui on ne demande rien, qui ne servent à rien dans notre monde et dans notre société. Et c'est pour notre société dangereux et explosif, ça on en trouve partout. Alors c'est dans le milieu des travailleurs sociaux, c'est dans le milieu des militants, c'est dans le milieu des élus. C'est quand même quelque chose de plus répandu que ce qu'on croit. Mais qui n'ont pas forcément d'outils pour en face. Donc quand apparaît le projet des réseaux d'échanges de savoirs il y a, pas pour tous, mais pour certains il y a un déclic, oui : ça, ça répond à ce qu'on voit aujourd'hui » (Justin, EN).

L'intégration des usagers et de leurs difficultés dans la construction de l'initiative est présente dès les débuts du Réseau d'Evry. L'inscription des RERS dans le champ de l'action

sociale, pour les plus isolés et défavorisés, est alors constitutive de la manière dont ce Réseau est conçu. Cependant le processus l'intéressement et la reformulation ne prennent pas fin à ce moment : elle peut déstabiliser et remettre en cause le Réseau, comme c'est le cas de la mise en place d'un RERS pour favoriser en premier lieu l'insertion sociale.

7-1.1.3. Mobilisation du réseau de proximité

Avant même de débiter, le RERS d'Evry s'appuie sur un réseau d'acteurs constitué à partir des personnes rencontrées par Marc et Claire Héber-Suffrin dans leur parcours professionnel et personnel : des professionnels de la Mission d'Education Permanente, des élus de la mairie, des participants au Réseau d'Orly, des élus et des militants politiques et associatifs. Certains deviennent alors des porte-paroles légitimes des RERS et se mettent eux-mêmes à les promouvoir.

Pour d'autres, élus et militants attachés à la démocratie participative, le projet répond à la volonté de mettre en place des espaces de démocratie locale dans la ville. *« Il y avait plein de choses qui se passaient. [...] On était dans la période où la démocratie locale, [...] On pensait que tout allait passer par là. »* (Justin, EN). Le partenariat avec la Mission d'Education Permanente se construit autour des ambitions en faveur de l'éducation permanente des adultes et du « vivre ensemble » dans une ville nouvelle.

Les premières personnes impliquées réussissent à convaincre du projet et favoriser son essor grâce à leur capacité permanente à solliciter des individus de leur entourage sur leurs compétences pour leur proposer de les transmettre au sein du Réseau. Pour créer et faire fonctionner le Réseau, l'important n'a donc pas été de trouver simplement des membres intéressés mais de solliciter en permanence des personnes qui pouvaient enseigner des connaissances et savoir-faire précis, ce qu'exprime Claire Héber-Suffrin lors d'un entretien :

« On avait déjà repéré des gens qui pouvaient faire des demandes. Très vite! [...] Donc, on s'est mis à repérer des gens qu'on connaissait ou que des gens connaissaient. Et donc il y avait une dame [...] qui élevait des lapins. Et donc dans les exemples on s'était dit, et on pourrait aussi pour les gosses, pour ces gosses des HLM, qui n'ont pas de contact avec la nature. On pourrait demander à cette dame si elle pourrait faire l'offre de comment on élève des petits lapins. Ce qu'elle a fait d'ailleurs ».

L'intéressement consiste à travailler sur l'identification de compétences chez les personnes rencontrées : les acteurs qui les sollicitent anticipent ce qu'elles pourraient apporter aux autres membres. La sollicitation s'accompagne d'une reformulation des expériences, des loisirs et des apprentissages informels des personnes rencontrées en offres de savoirs qui peuvent intéresser d'autres. En échange, ces offreurs pourront apprendre à leur tour et initier

des relations de don et de contre-don à long terme. Inversement, la problématisation en reconfigurant le réseau porteur déstabilise aussi d'autres alliances (Callon, 1986), tel que mentionné au sujet de la référence à l'ouvrage d'Illich raconté dans *l'Ecole éclatée*. Les participants perdent la possibilité de bénéficier d'une salle dans l'école les soirs et week-ends, la clef ne leur est plus prêtée. Cette clef sort ainsi de la composition de l'acteur-réseau : ce petit objet n'est donc pas un simple détail mais accompagne une re-problématisation et une reconfiguration du dispositif, qui le remettent en question. Les histoires des RERS d'Orly, d'Evry et du Mouvement décrites dans les chapitres précédents sont marquées par ces moments d'alliance, d'intéressement et de problématisation. Les exemples choisis montrent que cette logique est pertinente pour analyser la manière dont les initiateurs et promoteurs cherchent à convaincre en problématisant pour intéresser le plus de personnes possible, ce qui constitue, consolide, mais aussi reconfigure le dispositif. Même des décennies plus tard, les composantes peuvent être remises en question lorsque les acteurs ne sont plus les mêmes. Qu'en est-il des personnes qui aujourd'hui mettent en place la démarche ? Comment se manifeste cette logique d'intéressement ?

7-1.2. Développer le réseau des personnes en échange par les activités proposées

7.1.2.1. Participation par intérêt pour une activité

Tout d'abord, pour que le dispositif fonctionne et dure, les membres des RERS doivent réussir à associer de nouveaux participants. L'envie de participer pour apprendre semble assez facilement stimulée, en particulier pour apprendre un savoir particulier. Les animateurs rencontrés lors de l'enquête s'appuient sur les comportements stratégiques des personnes qui viennent participer parce qu'elles ont besoin ou envie d'apprendre, à moindre coût, un savoir-faire ou une connaissance très particulière, quelle que soit leur adhésion aux valeurs et à la démarche des RERS. « *Si il y a des gens qui veulent des choses très particulières, ... et bien ils rentrent dans le réseau. Les échanges sont ouverts à tous* » (Josette, EN). Cette animatrice prend l'exemple d'une personne qui a un problème d'informatique et souhaite résoudre une difficulté particulière. Cette personne va pouvoir venir aux ateliers proposés, ponctuellement ou régulièrement pour apprendre comment le résoudre. Toutes les personnes rencontrées dans des RERS bretons ont également évoqué cette façon d'intéresser les personnes par la possibilité d'exercer ou d'apprendre une activité spécifique. La diversité des activités proposées et la quasi-gratuité renforce les arguments. Ce sont alors des éléments communiqués quasi systématiquement, par exemple dans les articles de presse, lors du Forum des Associations à la

rentrée scolaire, sur les affiches, sur leurs sites internet ou tout simplement dans les discussions avec l'entourage des membres impliqués.

Cette possibilité de répondre à des besoins très différents est une spécificité du RERS mais aussi une possibilité de démultiplier les motivations à participer. Charles par exemple ancien cuisinier, apprend l'existence du Réseau de sa ville et décide de rejoindre le groupe de cuisine, puis en devient le référent et l'offreur. Dans la même association des personnes fréquentent l'atelier informatique car elles veulent apprendre sans investir un budget conséquent. *« Et comme ici, on peut dire que c'est gratuit. A part bon, 25 euros pour l'année. C'est pour le fonctionnement de la maison, bon ça fait pas cher. Parce que si vous prenez des cours d'informatique ce n'est pas donné! »* (Charles, EL). De plus, une partie de la force de conviction pour attirer de nouveaux membres repose sur la diversité des possibilités d'échanges de savoirs : à la différence d'autres associations, les personnes ne s'inscrivent pas pour apprendre dans un seul domaine, mais elles bénéficient librement d'une palette de savoirs proposés, d'une diversité changeante et d'activités presque quotidiennes.

7-1.2.2. Sollicitation des personnes rencontrées au quotidien pour offrir

La question qui se pose concerne alors celle de la façon d'intéresser les personnes pour qu'elles offrent. Ceci est l'objet de formations et d'outils élaborés à destination des animateurs par le Mouvement. Les porteurs de la démarche au niveau national décrivent depuis les débuts l'importance de mobiliser les réseaux sociaux de chaque membre, pour recenser de nouvelles offres ou répondre à des demandes en attente. La logique d'intéressement s'appuie alors sur l'identification des ressources de chacun et leur sollicitation. Elle est proposée comme technique d'animation par le Mouvement.

Toutes les personnes des Réseaux bretons rencontrées ne la mettent cependant pas en œuvre. Elle est plutôt le fait de ceux qui apparaissent avoir un plus large réseau de connaissances amicales, associatives et militantes. Lors de cette mobilisation, des nouvelles idées d'offres et demandes émergent à partir des envies de personnes qui ne sont pas encore membres. Les participants actionnent souvent leurs réseaux personnels respectifs. *« Chaque personne contacte 10 personnes et invite personnellement les gens à venir. Du coup, on a utilisé cette méthode-là pour inviter les gens à venir faire partie du réseau »* (Léa, EL).

D'autres membres vont manifester une forte capacité à intéresser des individus dans leur vie quotidienne, dès qu'elles rencontrent un professionnel ou une personne qui pourrait leur permettre de trouver un offreur à une demande restée en attente. Ce sont surtout des personnes engagées au Mouvement qui dans des moments informels convainquent à partir de connaissances spécifiques.

« Je sais quand je demande à ma voisine gynéco, on n'a pas de gynéco dans le réseau, un jour je lui ai demandé : voilà on est en train de faire tout un cycle sur la santé, est-ce que vous pourriez venir parler un petit peu de la ménopause, comme il y a pas mal de femmes d'un certain âge, elle m'a dit oui. Je lui ai dit : vous savez nous ce n'est pas des conférences payantes, simplement vous allez offrir quelque chose au réseau et vous pourrez prendre, parce que nous notre adhésion il n'y a pas d'argent, c'est juste j'offre et je demande un savoir. Du moment où vous avez offert, vous être en droit de demander quelque chose » (Josette, EN).

Quelques animateurs et responsables locaux font de même et vont chercher de nouvelles ressources et membres pour faire fonctionner de façon plus dynamique le Réseau.

« Son mari il veut absolument jouer de l'harmonica et j'ai réussi à mettre le grappin sur un professeur d'harmonica. [...] Il y a un mec à Intermarché il fait à moitié la... Il vit de ça en fait. [...] Il fait la manche, avec sa guitare, son harmonica et son petit ampli à 2 balles, là. Mais, il joue super bien ! Et ça fait plusieurs fois que je lui dis, putain ! Il faudra que tu me montres comment tu joues et tout. Et puis son mari dit comme ça, ah je joue de l'harmonica, il faudra que tu trouves un professeur d'harmonica. Ce n'est pas évident à trouver ça. Ce n'est pas évident à trouver un prof d'harmonica. Du coup, l'autre fois, je dis, rho, bouge pas toi ! Je lui ai mis le grappin dessus et puis j'ai expliqué un peu » (Simon, EL).

Au niveau local la majorité des acteurs se centrent sur les activités proposées, par exemple, au forum des associations et travaillent moins sur cette mobilisation constante de nouvelles personnes pour leurs savoirs et savoir-faire. Elles sont plus centrées sur le plaisir de réaliser une activité commune que de proposer un espace d'apprentissage répondant rapidement aux besoins de chacun.

7-1.2.3. Latence, patience et persévérance

Les personnes ont d'autres manières d'amener les autres à endosser le rôle d'offreur. Tout d'abord, le temps long laissé pour la réciprocité permet de laisser un temps d'adaptation et d'implication progressive aux personnes arrivées dans le Réseau, seulement pour une activité spécifique. La création de nouvelles offres et savoirs attirent régulièrement de nouveaux participants qui amènent, en retour, de nouvelles activités.

L'accueil et l'attention portée aux nouveaux arrivants est un moment particulièrement important afin qu'ils puissent ensuite devenir offreurs. Plusieurs animateurs s'inquiètent ainsi de mettre rapidement, dès leur arrivée, les personnes en activité. Les personnes rencontrées prennent toutes du temps pour recevoir les nouveaux et chercher avec eux, à force de questions et de retour sur leur expérience, ce qu'ils pourraient offrir et demander. Parmi les outils proposés par le Mouvement, il existe des listes de questions qui visent à mieux connaître les centres d'intérêt de chacun, qui pourraient être partagés. Les plus impliqués dans le Mouvement et dans la démarche, ainsi que ceux qui tiennent à l'objectif de revalorisation des participants,

voient dans cette activité un des apports essentiels des RERS et s'attachent à ce que chacun prenne le temps de revenir sur ses expériences pour proposer des offres. Pour eux, les discussions informelles ou les activités sont également des moments importants pour la revalorisation des individus.

« Tu repères les savoirs en parlant avec les gens si tu veux. Ils savent mais ne savent pas qu'ils savent. [...]. Et c'est là que j'ai vu Monique qui n'avait pas confiance en elle. Un jour, je l'ai vu faire un truc et quand je suis arrivée j'ai dit ah ça, ça tu peux l'offrir. Donc ça ne s'est pas fait tout de suite, mais en cuisine, par exemple en savoirs cuisine, on repère toujours des recettes, ou alors quand tu reçois quelqu'un de nouveau tu discutes avec lui. Il faut arriver à faire parler les gens » (Josette, EN).

Les bourses d'échanges et autres événements collectifs sont aussi des occasions formelles ou informelles d'émergence de nouvelles activités, que certains RERS, les plus proches du Mouvement mettent en place en Bretagne. Le plus souvent les animateurs de ces Réseaux utilisent des post-it de deux couleurs différentes, l'une où chacun écrit ses offres et l'autre où chacun écrit ses demandes. Ils sont lus et/ou exposés et la réunion se termine par des mises en contact des personnes dont les offres et demandes correspondent. L'aspect collectif et informel permet de susciter de nouvelles idées d'offres et de demandes. *« Cette année j'ai décidé de faire un café des échanges. [...] C'est-à-dire qu'on vient pour boire un café, discuter et mettre des échanges en place. [...] Et là, ça a recréé une dynamique » (Mona, EL).* Une grande part du rôle de l'animateur tient à ce travail de formalisation et d'émergence des expériences de chacun, articulées aux demandes des uns et des autres. Cette redynamisation est une part importante de la logique d'intéressement mise en œuvre pour que des personnes, intéressées par les activités et leur diversité, participent et proposent à leur tour des activités régulières.

7-1.2.4. Limitation spontanée de l'intéressement

Dans certains Réseaux la logique d'intéressement n'est pas très développée, parfois volontairement. Certains animateurs et responsables refusent en effet un nombre trop important de participants. *« De créer ce genre de petit lieu là en France quoi, enfin de petit...ça peut se démultiplier, mais ça ne peut pas être grand de toute façon » (Christiane, EL).* Lors des entretiens certains expriment la crainte d'être dans l'incapacité de mettre en situation d'apprentissage toutes ces personnes. *« Pour l'instant on n'a pas fait trop de com, trop de trucs comme ça. [...] On ne veut pas. Le but ce n'est pas qu'il y ait plein de gens mais c'est qu'au moins les personnes présentes puissent échanger » (Léa, EL).* Les Réseaux en démarrage ou ceux qui ont une petite équipe d'animation manifestent clairement l'envie de ne pas impliquer trop de personnes. Ceux qui sont le plus attachés à la dimension de petite communauté humaine conviviale

considèrent même parfois cette ambition d'extension comme contraire à leurs objectifs, valeurs et modalités de fonctionnement.

Les apprentissages expérientiels et non formels n'ont pas la même importance selon les orientations du Réseau et le degré d'engagement dans la démarche. Certains s'inquiètent de répondre aux demandes individuelles. D'autres priorisent les activités pour lesquelles le plus de membres manifestent un intérêt. Le choix de fonctionner strictement en activités collectives implique d'autres arguments pour convaincre. Dans certaines associations cette adaptation permanente aux demandes des membres est donc plus relative, aucun échange interindividuel n'a lieu.

7-1.3. Impliquer par la rencontre

7-1.3.1. Se créer un espace convivial

Une seconde façon de promouvoir les RERS auprès des futurs adhérents est de mettre en avant sa dimension collective, active et conviviale. Ce n'est alors plus la possibilité de répondre à un besoin d'apprendre spécifique mais la possibilité de rencontres qui est l'argument principal avancé pour convaincre de l'intérêt des Réseaux, formulé de manière différente selon les types d'enquêtés.

Tout d'abord au niveau national, dès la création du premier d'entre eux à Evry, les Réseaux sont présentés comme un levier d'action (ou un élément) susceptible de (re)construire un vivre ensemble et des liens sociaux de proximité dans un tout nouveau quartier. Comme précédemment relevé, à partir des entretiens avec les membres du Mouvement et de l'analyse documentaire, les RERS sont considérés comme un espace convivial et, en cela, favorable aux apprentissages et à la transformation du rapport au savoir, sur un mode alternatif ou parfois opposé à l'institution scolaire. Les personnes expriment ainsi un sentiment d'apprendre et de progresser tout en préservant une liberté de participation et une faible pression quant à la réussite, le rythme de progression et la validation des acquis. La possibilité de passer de ces apprentissages à une formation formelle n'est ainsi par conséquent que peu mentionnée.

La dimension de convivialité et la valeur hédoniste, lorsqu'elles sont mises en avant dans les argumentations, permettent de mobiliser un nombre important de personnes et reconfigurent fortement les objectifs et le fonctionnement des RERS, ainsi que les motivations à la participation. Aucune action spécifique est prévue pour mettre à l'aise et accueillir des personnes qui ne seraient pas en situation d'isolement ou d'exclusion. Ainsi, le discours à visée d'enrôlement des RERS ne prévoit pas d'arguments spécifiques pour convaincre ceux qui ont le plus de ressources sociales et éducatives. Les plus éduqués peuvent même se sentir exclus. *« Celui qui apprend l'anglais, il a beau avoir un bac + 10 ou un bac - 62, tout le monde va être à la*

même enseigne. Il vient pour apprendre. [...] Il faut qu'il se mette à la hauteur des autres, et il le fait sinon il ne reste pas là » (Victor, EL). Il est rare que cette méfiance à l'égard des individus qui disposent d'un capital scolaire plus important soit aussi clairement exprimée, mais il arrive cependant que des personnes diplômées n'osent pas offrir ou que leur offre ne soit pas acceptée car elles ne correspondent pas à l'ambiance détendue, égalitaire, conviviale d'apprentissage informel. Les animateurs craignent que cette offre soit considérée comme non accessible par tous et donc reproduise des inégalités sociale, mais aussi qu'elle soit défavorable au climat de plaisir et de convivialité dans les échanges, en raison de leurs représentations des savoirs scolaires et de la culture légitime. En conséquence, les plus diplômés qui ne sont pas en situation d'exclusion commencent à participer plutôt par engagement associatif et militant.

7-1.3.2. Un espace toujours chaleureux et accueillant

Pour convaincre, les responsables rencontrés au niveau local décrivent comme un atout la possibilité de rencontrer des personnes, de participer aux repas collectifs, de se redynamiser et bénéficier de nouveaux loisirs pour occuper son temps libre. *« C'est une association qui est sympa. C'est convivial, c'est sympa. C'est le but recherché. Ça fait passer une journée. Ça occupe les gens. Parce que mettons aujourd'hui ils sont là et puis vendredi ils seront là aussi mais à faire du breton et ainsi de suite* » (Charles, EL). Se retrouvent ainsi les motivations hédonistes et lié au rapport aux autres (altruisme, socialisation) caractéristiques des engagements bénévoles (Demoustier, 2002). Echanger un savoir est parfois un prétexte pour pouvoir trouver un support de discussion et un objet commun qui permettent la rencontre et la création de liens avec d'autres, sans pour autant afficher son sentiment de solitude.

« Donc ils sont venus parce qu'ils descendent de chez eux, ils promènent le chien, ils viennent boire un café, ils viennent voir si il y a une permanence pour faire le journal... Il y a toujours quelque chose [...] Mais au moins là, tu les vois qui arrivent, elles sont pouponnées, elles sont prêtes à faire quelque chose et du coup à midi elles trouvent un truc pour aller continuer la sortie quoi. [...] Tu sens que ça les motive pour se lever !» (Carine, EN).

Les activités conviviales telles que les événements collectifs ou les sorties sont des manières aussi d'impliquer régulièrement ces personnes et de participer à la construction d'un collectif. Plusieurs membres choisissent un échange parce qu'ils connaissent déjà l'offreur, qu'ils l'apprécient ou qu'ils ont entendu dire par d'autres membres que l'activité était très plaisante. C'est ainsi d'abord le plaisir à participer et à être avec d'autres qui stimule les échanges et la participation, au point de produire des « modes » d'activités. *« Les fleurs par exemple, je me souviens, ça a monté, ça a monté, et puis y'a eu une sorte de mode où tout le monde voulait faire des compositions florales* » (Mona, EL).

7-1.4. Un engagement associatif et militant

7-1.4.1. Militer pour l'éducation, avant tout l'affaire du Mouvement

Les membres du Mouvement rencontrés mettent en avant la dimension militante de l'engagement dans les RERS, et, en particulier le rapprochement avec des mouvements pédagogiques et d'éducation. L'association Foresco fait ainsi régulièrement appel dans ses textes et ses actions au champ de l'éducation populaire et des pédagogies actives pour « *construire ensemble un projet, où chacun peut découvrir ou redécouvrir le bonheur d'échanger les savoirs* » (Rapport d'activité, 2000). De fait, ces perspectives ont du sens pour des personnes qui sont ou se sont impliquées dans le champ de l'éducation et de la formation, et qui y reconnaissent les pédagogies et les valeurs qu'ils défendent. Elles sont formulées dans les publications réalisées par les membres du Mouvement.

« J'ai commencé à me renseigner sur ce qui se faisait [...] Et là, j'ai commencé tout simplement par l'éduc pop bien sûr. [...] Et je suis tombé sur un article [...] autour des réseaux. Et ça m'a complètement... En fait je me suis dit c'est quelque chose qui est complètement évident ! Et ce n'est pas normal qu'on ne travaille pas comme ça et ce n'est pas normal que ça ne soit pas aussi important que ça ! » (Franck, EN).

Presque tous les membres du Mouvement interrogés racontent le début de leur engagement ainsi : ils se réfèrent d'abord à d'anciennes expériences de vie dans les milieux associatifs, éducatifs et militants, et décrivent une forte émotion ou un déclic au moment de la prise de connaissance de la démarche, qui paraît solutionner un problème. Les références à des mouvements militants permettent ainsi de mobiliser ce type de profils.

« On a fait les colloques Freinet, et l'Éducateur, qui est d'une richesse... ! [...] Je pense aussi que le Réseau est arrivé dans ma recherche de pédagogie, coopérative, collaborative : faire que chaque enfant soit responsable. [...] Les réseaux étaient plus à ce que voulait faire déjà, parce que toutes les idées étaient bonnes et surtout les réseaux m'ont aidé à oser, à essayer » (Christine, EN).

D'autres personnes animatrices, très impliquées dans les Réseaux bretons sont réceptives à cette dimension militante. Ce sont celles qui se sont intéressées aux pédagogies alternatives et à l'éducation populaire. Christiane dit ainsi se reconnaître dans certains mouvements d'éducation citoyenne. L'implication dans le RERS représente alors une action concrète de réalisation des idéaux, des valeurs et des aspirations sociales et politiques. « *Ça m'a passionné d'être dans ce truc-là ! Parce que c'est des sujets dans lesquels, je me suis beaucoup impliquée avant, et de trouver une manière d'aider les gens et que les gens s'aident eux même...* » (Christiane, EL).

7-1.4.2. S'impliquer plutôt que « porter une cause »

Les motifs de participation aux RERS enquêtés ne sont associés à un militantisme pédagogique et éducatif que pour très peu de personnes. Certains ne sont pas du tout sensibles à la dimension militante, voire s'opposent à reconnaître dans leur Réseau quelque relation avec un positionnement politique. Une grande partie ne voit ainsi pas la relation entre leurs activités quotidiennes et la tentative de réalisation d'un idéal de société. L'appel au militantisme et aux mouvements associatifs et éducatifs ne suffit pas à les impliquer. La minorité d'enquêté justifie leurs actions en référence à ces idéaux en tant que refus des exclusions, de l'isolement et des inégalités de participation des personnes. S'y retrouvent ici plusieurs acceptions du bénévolat entre charité et mutualité issues des organisations de charité basées sur l'ordre moral et la dépolitisation des mouvements d'entraide ouvrière (une classe qui se penche sur l'autre), un bénévolat issu d'un travail de la communauté sur elle-même de type mutualisme ouvrier (Demoustier, 2002). Le militantisme est plutôt une forme de résistance devenue revendication et contre-pouvoir qui dépassent le champ de l'association alors que le bénévolat peut concerner toute activité sans contrepartie financière sans forcément que les personnes se sentent porter une cause (Demoustier, 2002). Cette dimension plus ou moins militante des engagements pourrait être reliée à une transformation du militantisme vers des engagements plus éphémères et accordant une plus grande place au plaisir et aux sociabilités qui s'y forment (Ion, 1997 ; Demoustier, 2002 ; Vermersch, 2004). Cet aspect militant semble jouer sur la variabilité des motivations et formes d'engagements dans l'éducation populaire, selon les générations (Richez, 2007). Il permet également d'expliquer la présence de multiples raisons et expériences précédentes de militantisme au sein du même groupe (Fillieule, 2001 ; Fillieule & Mayer, 2001 ; Ollitrault, 2001 ; Péchu, 2001 ; Siméant, 2001).

7-1.4.3. Participer à un projet collectif pour construire un Mouvement

L'argument en faveur de la participation de tous aux décisions favorise la durabilité des RERS au sein desquels les personnes se sentent partie prenante d'une aventure collective. Or, la participation au Mouvement ne peut être stimulée seulement par une envie d'apprendre particulière ou de bénéficier d'activités diversifiées. En plus du militantisme et de la défense d'aspirations sociales, politiques et éducatives, le Mouvement s'appuie sur la responsabilisation de ses membres, les valeurs associées à la participation démocratique et les apports de la mutualisation. Chaque RERS se doit d'être partie prenante du Mouvement, ce que la charte et les conditions d'adhésion vont progressivement renforcer pour réaliser le « projet démocratique » des RERS (Rapport d'activité, 2000). « On présuppose que chaque réseau a lui-même le projet de

développer les échanges réciproques de savoirs (qualité, nombres de bénéficiaires dans le quartier ou la ville), pour cela, le MRERS devrait pouvoir se mettre au service des RERS » (Rapport des Etats Généraux, 2003). Ainsi, le Mouvement part du principe que le développement des RERS et de la réciprocité sont des objectifs partagés et se positionne dans une fonction de support à cette expansion. Ils appellent alors les membres à ne pas se contenter du fonctionnement quotidien d'un petit groupe de personnes en échanges, comme le souhaitent quelques personnes rencontrées au niveau local et citées précédemment.

Les membres du Mouvement appellent les participants à s'impliquer dans les RERS pour préserver la cohérence des valeurs, des principes et des aspirations sociales portées par la démarche. Ils convoquent la figure du RERS idéal dans leur argumentation comme image type du fonctionnement d'un Mouvement qui reconnaîtrait les connaissances et les besoins de chaque personne et les invite à se mettre en relation. En se considérant comme partie prenante d'un Mouvement, chaque Réseau transmet ses acquis d'expériences aux autres RERS et trouve des ressources essentielles à son action quotidienne. Plusieurs actions sont alors développées de manière à solliciter les RERS sur leurs points forts et pouvoir bénéficier de l'expérience d'autres membres. « *Nous [l'équipe du Mouvement] on est demandeurs par rapport aux réseaux aussi. Moi, je suis en demande par rapport à leurs expériences, à ce qu'ils font et je suis en offre aussi. Et eux sont en demande et sont en offre aussi. [...] Ça ne va pas dans un sens!* » (Justin, EN).

Plusieurs actions et outils, présentés en tant que dimensions du fonctionnel de référence/ingéniériques, participent de cette logique d'enrôlement (mise en place de consultation, la publication d'un journal de nouvelles des Réseaux, inter-réseaux, coordinations, formations, centre de ressources). La refonte permanente de ces outils indique la difficulté à convaincre les différents membres des RERS de l'importance de leur implication au Mouvement et de leur transmission d'expériences, ce qui, en retour, appauvrit les possibilités de répondre à leurs besoins. Elle s'accompagne de remise en cause de la représentativité du Mouvement par des participants de Réseaux.

Des controverses naissent d'ailleurs entre ceux qui convoquent la responsabilisation et réciprocité entre les membres et ceux qui priorisent les valeurs d'autonomie, d'indépendance, de liberté et de démocratie. Dans ce contexte, pour préserver la cohérence du dispositif la réalisation des tâches, l'équipe du Mouvement argumente aussi en faveur de l'informalité et de la modération des responsabilités et des rôles. Les fonctions sont d'abord administratives : le président par exemple est d'abord chargé de la signature des documents officiels plutôt que de représenter les Réseaux à l'extérieur. En l'absence de volontaires, il arrive assez souvent que des membres prennent des responsabilités pour « *rendre service* », par exemple lors du départ d'un animateur ou d'un responsable du Mouvement.

«Ça a duré un certain temps, jusqu'à ce que quelqu'un prenne la place. Et un jour Anne-Marie m'a dit ça y est j'ai trouvé quelqu'un pour te remplacer [...] Donc il y a un certain nombre de tâches que les trésoriers ont souhaité que je garde sans en être responsables mais uniquement en appui administratif. Et que je continue de faire, pour eux, pour rendre service » (Justin, EN).

Ces rôles y sont souvent décrits comme « *fictifs* », comme mentionné au sujet des dimensions du fonctionnel de référence. Aucune personne rencontrée n'a évoqué un intérêt réel dans la réalisation de celles-ci. Elles le font par nécessité, convaincues que le Mouvement doit se donner les moyens matériels et financiers pour exister officiellement. Elles relativisent donc d'elles-mêmes leur influence sur les orientations du Mouvement. Il en va de même dans les RERS associatifs au niveau local, les personnes qui prennent des responsabilités relativisent le pouvoir que cela pourrait leur donner.

7-1.4.4. A la recherche d'animateurs

La logique d'intéressement, au niveau national et surtout au niveau local, se centre également sur différentes manières d'enrôler de nouveaux animateurs dont le rôle est central dans la manière dont le fonctionnel de référence est conçu. L'animateur permet l'émergence des offres et des demandes mais aussi d'assurer les mises en relations et la dynamique de groupe. Il est en charge de la gestion administrative au point d'assumer potentiellement toutes les tâches nécessaires au fonctionnement du Réseau. Par conséquent les Réseaux qui arrivent à intéresser une ou plusieurs personnes pour être animateur acquièrent une stabilité et une dynamique plus forte. *« À un moment donné, il faut que ce soit animé par quelqu'un, qu'il soit salarié ou bénévole, mais qu'il y ait une personne ou un petit groupe référent qui impulse, sinon c'est dur ! » (Gaëlle, EL).* Les membres tentent régulièrement de trouver de nouveaux animateurs mais expriment en général une insatisfaction quant au nombre de volontaires. L'idéal participatif n'est que rarement atteint dans les faits, les invitations réitérées à rejoindre une équipe d'animation. *« Là ce soir on va encore demander, à la réunion, si des gens veulent [...] parce que l'idéal ce serait que tout le monde puisse tout faire quoi » (David, EL).* Peu d'individus s'impliquent dans les tâches de médiation entre les membres et la dynamisation des échanges, ou ponctuellement par de l'aide à l'organisation d'événements collectifs. Le risque de ne pas durer pour le Réseau est important.

Le travail collaboratif, la répartition des tâches, l'appropriation et la création d'outils collectifs de fonctionnement (nouvelle charte, fichier de mises en relation, fiches d'inscription, etc.) permettent de diviser la charge de travail mais aussi de s'appuyer sur la dynamique du groupe et le sentiment de « prise » sur le fonctionnement et le devenir du Réseau. Les Réseaux les plus jeunes, qui sont dans une période de construction collective et créative, semblent les

mieux armés dans ce domaine. Tout l'intérêt est de co-construire ensemble un espace qui convienne aux envies et aux intérêts de chacun.

Les logiques d'intéressement sont diverses, selon les profils et les expériences antérieures mais aussi les échelles nationales ou locales des Réseaux. Les argumentations et les stratégies mises en place dans le but de trouver de nouveaux membres semblent relativement convenir aux acteurs enquêtés au regard de la difficulté qu'ils expriment à enrôler de nouveaux animateurs. L'équipe du Mouvement est, elle aussi principalement préoccupée par le nombre de personnes impliquées pour participer aux activités du Mouvement et y prendre des responsabilités.

7-1.5. Promouvoir la démarche

7-1.5.1 Hétérogénéité des domaines concernés

La première façon d'intéresser et d'enrôler pour les RERS rencontrés est de communiquer pour promouvoir ses actions. L'équipe du Mouvement, elle, se donne pour mission de représenter les RERS et de promouvoir la démarche. Pour ce faire, il construit des partenariats et des alliances auprès des pouvoirs publics, des mondes universitaires et intellectuels et des acteurs qui interviennent dans des champs d'action proches. La diversité des problématisations en jeu dans la construction de ces alliances est pour partie issue de la volonté des membres du Mouvement de promouvoir la multiplicité des apports des Réseaux. La boîte à outils et les publications mettent en avant une diversité des domaines de développement possible des Réseaux : les politiques de la ville, les politiques d'insertion, la lutte contre l'illettrisme ou l'entraide scolaire, par exemple.

Les personnes de l'équipe nationale s'engagent à titre individuel. Les alliances vont alors être issues des réseaux et des intérêts respectifs de chacun. Les membres de l'équipe d'animation du Mouvement sont plus facilement en capacité de formuler de façon convaincante les arguments pour la mise en place d'un Réseau dans le milieu dont elles maîtrisent les codes et préoccupations. Par exemple, l'engagement d'un professionnel spécialiste de l'action contre l'illettrisme est un support d'enrôlement et a permis l'obtention de plusieurs subventions pour financer des projets dans ce domaine.

7-1.5.2. Recherche de soutiens ministériels

L'intéressement mené par l'équipe nationale concerne principalement un certain type d'acteurs publics. Le financement des actions provient quasi exclusivement, pour le Mouvement, de contractualisations permettant l'obtention d'une subvention, pour un projet défini, par les

Ministères, les Délégations interministérielles ou les collectivités. Le choix de ce modèle économique comme constitutif quasi exclusif des ressources financières du Mouvement implique un travail constant de formulation de projets et de sollicitation des financeurs publics car ces alliances sont moins durables et nombreuses que dans les années quatre-vingt.

« Surtout ces cinq dernières années, ou 10 dernières années on va dire, ça a quand même, en termes de financements, été réduit en permanence! À part peut-être pour les grosses fédérations qui font pas mal de lobbying, voilà. Mais les petites structures elles n'ont pas été gâtées. Donc le soutien ça a été toujours Jeunesse et Sport, Affaires Sociales, la Caisse Nationale d'Allocations Familiales suivant les périodes, le ministère de la Ville à une époque, pas mal. Qui d'autres ? La DIV oui. C'est elle qui finançait pour le ministère de la ville donc la DIV elle a financé pour plusieurs années. Sur projet plutôt, pas sur du fonctionnement mais soit pour financer des études ou des colloques, des choses comme ça. Il y a eu la DIESS aussi la Délégation Inter Ministérielle à l'Economie Sociale et Solidaire, ça aussi, suivant leur budget ou des choses comme ça. La Direction Générale de l'action sociale où là on a été en convention annuelle plusieurs années, sur des subventions assez conséquentes. La CNAF sur des conventions aussi de 3 ans ». (Laurent, EN).

Le travail d'intéressement est constamment renouvelé pour s'assurer des moyens matériels. En effet, les financements obtenus soutiennent davantage des projets ponctuels et innovants que le fonctionnement à long terme d'une structure et d'une démarche.

7-1.5.3. Un Mouvement qui s'attache à convaincre les acteurs éducatifs

Dès le départ, le Réseau d'Orly s'allie à des mouvements pédagogiques de l'éducation nouvelle (groupe Freinet, Ecole Nouvelle de Cergy-Pontoise, ACCEN, ICEM, par exemple). Depuis lors, des membres du Mouvement n'ont de cesse de travailler à des partenariats avec les écoles. Tel que mentionné dans l'historique, les professionnels de l'éducation, en particulier les enseignants, sont invités à des universités d'été, à des conférences, à des ateliers et à des débats sur la pédagogie. Le soutien de l'Education Nationale permet de comptabiliser les universités d'été comme des temps de formation plusieurs années durant (tel que présenté au chapitre 5). Les Réseaux sont à nouveau sollicités par le Ministère de l'Education Nationale en 2012 pour leur « aspect novateur » afin de développer des communautés d'échanges de pratiques entre enseignants et de participer au réseau social RESPIRE (Réseau d'Echanges de Savoirs Professionnels en Recherche et en Expérimentation). Dans ce nouveau champ d'action, malgré leurs décennies d'existence, ils se présentent à nouveau innovants. La démarche des RERS est reprise de façon plus ou moins régulière comme technique pour faire émerger des connaissances informelles et nouvelles, ainsi que favoriser les échanges de connaissances et de pratiques, comme c'est par exemple le cas à La Poste. Pourtant, les promoteurs des RERS

s'attachent peu à convaincre dans ces nouveaux environnements de formation que sont, par exemple, les « territoires apprenants », les communautés de pratique, les réseaux d'apprentissages collaboratifs ou les organisations apprenantes. Ils restent attachés à l'espace des pratiques enseignantes et restent très impliqués dans la reconnaissance des échanges de savoirs en milieu scolaire. Ils obtiennent ainsi un financement conséquent par la Délégation Interministérielle à la Ville en les sollicitant sur l'apport pédagogique de l'entraide entre enfants et jeunes, la modification de leur rapport au savoir, à leur prise de conscience de leurs capacités à apprendre et à l'implication des parents.

Les promoteurs du Mouvement travaillent à faire reconnaître la démarche comme une démarche d'éducation populaire et non formelle. Cette double affiliation est rappelée dans les publications et les discours. Ainsi, les co-fondateurs citent régulièrement Freire, Boal ou Illich et sollicitent des partenaires tels que les Francas, les Cemeas, Culture et Liberté ou le CEDAL « *pour de construire un mouvement pédagogique, d'éducation populaire, citoyen et solidaire où la capacité de se former et de produire un savoir est rendu accessible à ses membres* » (rapport d'activité, 1999). Le rapport de l'année suivante explicite les points communs qui émergent de la rencontre entre les RERS et d'autres acteurs de l'éducation populaire : la parité, la prise en compte des besoins et des désirs d'apprendre de tous, la participation aux décisions et aux débats et la reconnaissance sont par exemple mentionnés.

Or, l'éducation populaire historiquement s'est institutionnalisée autour des pratiques socioculturelles et de loisirs, par opposition avec les pratiques scolaires. La différenciation entre l'éducation formelle et non formelle engendre alors une difficulté pour un mouvement qui revendique une légitimité à la fois dans le domaine scolaire et dans celui de l'éducation populaire. Ce dernier est finalement associé à l'éducation non formelle et particulièrement présent sur le terrain des initiatives socioculturelles.

7-1.5.4. Les tentatives de reformulation du projet sur le numérique

Une tentative de développement en lien avec la coformation et la formation collaborative à distance a débuté à la fin des années quatre-vingt-dix, dans le cadre de la recherche-action Socrate pilotée par Perriault.

Le « médiateur », l'animateur de RERS et son action, est présenté comme support de réflexion sur la posture des formateurs, sur leurs rôles et sur leurs pratiques dans les formations à distance tel que le mentionne le rapport Exchange (Perriault, 2000) transmis au financeur européen.

« Une première analyse de ces données qui nous a amenés à formuler les hypothèses suivantes sur le rôle des Médiateurs dans les Réseaux et plus largement sur l'acte de Mise en Relation : un MEDIATEUR est quelqu'un qui formule l'hypothèse que deux personnes pourraient

échanger un savoir. Il propose une rencontre pour leur permettre d'infirmer ou de confirmer cette hypothèse et de s'approprier l'échange. Le médiateur devient alors le témoin de leur contrat. La mise en relation permet alors la révélation, la prise de conscience des capacités de chacun à transmettre, apprendre et imaginer les formes d'évaluation propres à leurs échanges » (Rapport intermédiaire du rapport Exchange, extrait de la documentation.

Cette recherche-action s'intéresse également aux acteurs de la formation à distance confrontés à la question des « collectifs » en formation « dans la gestion du rapport collectif à l'apprentissage » et « dans la relation entre apprentissage et lien social » (Perriault, 2000). Les axes communs du projet portent surtout sur la reformulation et l'identification du rôle des formateurs en tant que médiateurs dans ces nouveaux espaces de coformation. Les questions de recherche soulevées correspondent à celles de la revue de la littérature : le rôle des formateurs, l'isolement des apprenants à distance, rôle motivationnel du groupe, apprentissages collaboratifs, émergence de nouveaux savoirs.

Par la suite, les initiatives portant sur le développement des pratiques d'échanges réciproques par l'intermédiaire des réseaux informatiques n'aboutiront qu'à des projets ponctuels (Etablissement Public Numérique, par exemple). Ce domaine d'activité n'est d'ailleurs quasiment jamais mentionné par les animateurs bretons rencontrés. Cet abandon est justifié par le Mouvement par le manque de volontaires et les difficultés financières. En effet, comme le présente l'historique, ces projets émergent à un moment de déstabilisation du Mouvement où celui-ci reste concentré sur la régulation des conflits, la réorganisation démocratique des décisions, et les activités internationales. La participation aux recherche-actions européennes en rapport avec l'usage du numérique (Socrate et Afrerole) aggrave encore, dans cette période déjà mouvementée, les problèmes de trésorerie du Mouvement en raison du délai important de mise en paiement des subventions.

Dans ce contexte, les moyens matériels et financiers sont davantage obtenus sur les thématiques de la démocratie participative que sur celles du travail et de l'apprentissage collaboratif. L'historique et les caractéristiques du dispositif portés par le Mouvement ont montré l'importance et la récurrence des questions d'organisation. La reformulation du projet et la reconfiguration du dispositif passent par un travail de renégociation et d'implication des membres des Réseaux et du Mouvement, qui sont consultés lors d'« Etats Généraux ». Ces objectifs de reconstruction d'une identité collective et d'un sens partagé de la démarche échouent. Les personnes impliquées au Mouvement voient dans les retours des Réseaux un positionnement de récepteur passif et peu constructif (« des doléances ») dans un réseau de réseaux qui se veut participatif et réciproque. D'autres acteurs *a contrario* ne se sentent pas pris en compte et écoutés. La participation d'une association promotrice de la démocratie

participative pour le diagnostic accroît les tensions : la légitimité des porte-paroles des RERS (fondateurs, équipe d'animation du Mouvement, bureau, comité d'administration) est remise en cause. Ce rapport des Etats Généraux (2003) devient un actant important dans la controverse qui aboutit à des conflits et des désengagements et crée un sentiment de méfiance durable. Lors de ce processus d'Etats Généraux, l'assemblée générale de 2002, mouvementée, reste dans les mémoires individuelles et collectives un événement marquant sur lequel les enquêtés s'expriment avec difficulté. La controverse est reformulée sur le terrain du fonctionnement de l'organisation et de conflits interindividuels (rapport d'activité, 2004). Le travail de reconnaissance comme organisation démocratique échoue avec des conséquences importantes et à long terme.

7-1.5.5. Du travail réflexif sur les pratiques à la professionnalisation

Les membres du Mouvement travaillent particulièrement à la recherche de financements et de partenariats pour mener des travaux réflexifs et des recherches-actions. Dans cette perspective, ils sollicitent des chercheurs de différents laboratoires qui travaillent dans les domaines de l'éducation, de la formation, de la ville, de l'insertion, de la réciprocité et du lien social. Les membres reprennent à leur compte les formes d'échanges du milieu universitaire : colloques, recherches et études, publication d'ouvrages et d'articles et créent un groupe de recherche. Les co-fondateurs cherchent à ancrer leurs pratiques de terrain par des références à des travaux scientifiques, ce qui explique la richesse, à cette échelle, des dimensions épistémiques du dispositif. Les universités d'été et les colloques sont également des occasions lors desquelles interviennent des chercheurs et des intellectuels. En plus de reproduire des formes d'échanges et de production universitaires, les animateurs et responsables du Mouvement interviennent dans des colloques pour présenter les RERS. Une formation codirigée à l'Université de Tours (DUHEPS) permet de former des membres des Réseaux et d'initier des recherches sur leurs pratiques. La réciprocité devient un axe de questionnement important des travaux théoriques sur les pratiques des RERS, comme en témoigne le numéro de la revue *Education Permanente* spécifiquement consacré à cette question (Pineau, 2000). Les éditions *Chronique Sociale* sont un allié de poids qui permet aux membres de publier régulièrement des travaux.

Ce travail récurrent de mobilisation du monde universitaire démontre que les personnes engagées au Mouvement, en particulier les co-fondateurs, recherchent la reconnaissance de l'éducation réciproque. Lors des colloques organisés par le Mouvement, des groupes de réflexion et d'échanges de pratiques sont initiés. Ils sont, pour les participants, l'occasion de discuter les publications des Réseaux. Certains d'entre eux valident alors plus formellement leur expérience réflexive par une inscription à l'université et l'écriture d'un mémoire de recherche. Ces

expériences leur procurent un sentiment de reconnaissance et d'accès à un monde qui leur paraissait étranger et éloigné.

Les objectifs du diplôme co-animé à Tours sont formulés ainsi : « *formation par production de savoirs, homologuées par le ministère du travail niveau 2 (maitrise)* », « *développer les capacités de théorisation de leurs pratiques pour les animateurs et formateurs des RERS, former des responsables de formation pour répondre aux demandes de formation à la pratique des RERS* », et de « *rendre socialement plus visible les questionnements et lectures des pratiques des RERS* » (rapport d'activité, 1998). Ce travail d'intéressement combine la reconnaissance personnelle de l'engagement et des réflexions menées par les personnes au sein des Réseaux, une envie de travailler à la promotion et à la reconnaissance des pratiques et des productions des membres des Réseaux. Ces ambitions recoupent les valeurs humanistes de progression de l'éducation de tous et d'accès aux savoirs même universitaires. Du point de vue fonctionnel, elle sont également une manière d'impliquer des membres à l'amélioration des pratiques.

La reconnaissance des expériences et des pratiques plus informelles est conçue dans le dispositif comme un moyen d'initier une dynamique de formation, sans pour autant rejeter les savoirs théoriques et académiques. Pourtant, au quotidien la plupart des échanges de savoirs des Réseaux sont des échanges de savoir-faire ou des formes de communautés de pratique. La convivialité et le plaisir d'apprendre priment et la reconnaissance de capacités à apprendre n'est pas accompagnée d'une remise en cause du cloisonnement entre les apprentissages non formels, informels et formels : les Réseaux restent perçus comme totalement différents de « l'école ». De plus, une partie des membres du Mouvement et des RERS ne se reconnaissent pas dans ce travail d'intéressement vis-à-vis des universitaires. Le rapport des Etats Généraux comprend en annexe une lettre adressée à « *tous les participants* » qui met en avant cette perspective comme partie prenante du MRERS, qui,

« a été, et continue d'être construit par un grand nombre de personnes qui échangent réciproquement des savoirs, par les réseaux, les inter-réseaux divers, par des colloques, par des universités d'été, par des formations qui se sont développées dans beaucoup de réseaux et de régions, par des recherches, par des projets, par des questions, par des assemblées générales, par des essais et des erreurs, par des réussites et des difficultés, par des soutiens associatifs, institutionnels et médiatiques » (Rapport des Etats-Généraux, 2003).

Or, la plupart des personnes interrogées voient ces pratiques et ces réflexions comme trop éloigné de leurs expériences quotidiennes. L'étrangeté et le manque d'intérêt ressentis vis-à-vis du monde universitaire est même source de remise en question de la représentativité des membres du Mouvement. Certains interprètent cette alliance comme une non reconnaissance des apprentissages non formels et informels et un manque d'intérêt manifeste pour les

pratiques « de terrain » des membres « locaux » par rapport aux connaissances de l'équipe nationale. L'échec d'intéressement est aussi exprimé par rapport aux idéaux et au fonctionnement financier : proposer des formations et des livres est parfois décrit comme « du commerce » mis en œuvre par intérêt économique et individuel et n'est alors pas reconnu comme un élément bénéfique pour l'ensemble des enquêtés, ni même cohérent avec les dimensions idéelles du dispositif.

La formation des bénévoles et la reconnaissance des compétences et du métier d'animateur de RERS est une autre manière de solidifier le dispositif. La Fondation Nationale au Développement de la Vie Associative (FNDVA) est une source de financement importante sur ces questions de formation et de professionnalisation des bénévoles. Cette problématisation se déploie autour de la reconnaissance des métiers d'animateur et de médiateur. Elle rejoint les questionnements d'autres acteurs au sujet du bénévolat, de la formation des bénévoles, de la professionnalisation, de l'apprentissage informel dans l'activité bénévole et de la reconnaissance de la validation des acquis de l'expérience. Une recherche, dirigée par Giordan et Arnaud (2002), choisit ainsi les RERS comme terrain particulièrement pertinent pour étudier les processus d'apprentissage de l'activité des bénévoles (rapport d'activité, 2000). De plus, le diplôme BEATEP permet de définir un référentiel métier avec le « *besoin d'apparaître comme un code ROME* » accompagné de questions posées sur les « *débouchés du métier* » suite à l'augmentation du nombre de salariés dans les Réseaux et la spécificité de ces animateurs par rapport aux conventions d'animation socio-culturelle existantes (rapport d'activité, 2000).

Ainsi, le travail de mobilisation et d'intéressement d'alliés diffère entre les RERS locaux et le Mouvement. Les uns sont centrés sur la reconnaissance et les conditions de leurs pratiques, les autres sur la reconnaissance et les moyens de développer la démarche d'éducation réciproque. Le choix d'alliances et de reformulation du projet sont parfois l'objet de tensions entre les différents membres des Réseaux. Le travail d'intéressement visant à trouver des partenaires et des moyens matériels et financiers diffère selon l'échelle des actions, locale (des RERS) ou nationale (du Mouvement).

7-1.6. Les soutiens aux pratiques quotidiennes des RERS sur le territoire local

7-1.6.1. De solides alliances avec le champ de l'action sociale

Le financement de projets, d'actions et de partenariats dans le cadre de l'action sociale est fréquent à l'échelle locale comme à l'échelle du Mouvement. Les promoteurs des RERS proposent une action d'insertion qui s'appuie sur une redynamisation des personnes et une participation active à la vie sociale. Ils argumentent en faveur de la pertinence de la participation

aux RERS pour des personnes qui sont touchées par de multiplicité de difficultés, et dont presque chacune de ces difficultés est l'objet d'un accompagnement spécifique : les Réseaux offrent la possibilité d'une action transversale. Au moment de l'essor des enjeux liées au Revenu Minimum d'Insertion, mis en place pour lutter contre une « passivité », « fatalité », « incivilité » ou « intolérance » dans les quartiers, le nombre de Réseaux, d'alliés et de financement dans ce cadre se multiplient. Des Réseaux sont initiés et animés par des travailleurs sociaux comme une manière de mettre en œuvre un changement de posture d'un métier qui progressivement tend à abandonner la relation d'aidant à aidé. Pour certains professionnels, la démarche apporte la possibilité d'engager de nouvelles relations de confiance et de proximité tout en développant des espaces collectifs créateurs de liens sociaux, de solidarités, d'autonomisation et de prise d'initiatives. L'action sociale est l'une des alliées les plus solides pour les RERS, mais dont la place est parfois controversée. Pour certains, ces actions destinées exclusivement à un public dit « en difficultés » sont stigmatisantes et contraires aux valeurs portées par la démarche des RERS. En effet, l'hétérogénéité des profils et la mixité sociale n'est plus possible. Surtout, ils tendent à oublier la dimension éducative en faveur des sociabilités. Pourtant, cette source de financement par l'action sociale et la lutte contre les exclusions se poursuit de façon durable en tant que source de d'essor du nombre de RERS, de moyens financiers et matériels. Les travailleurs sociaux, en partie salariés sur une mission d'animation du RERS, consolident les dispositifs créés. « *Il y avait un réseau qui a fermé parce qu'il reposait que sur une assistante sociale et le jour où l'assistante sociale est nommée ailleurs, le réseau s'arrête* » (Josette, EN). Cette reconnaissance a accompagné un développement important des RERS à partir du début des années quatre-vingt-dix comme dispositif innovant pour une insertion qui favorise la proactivité des personnes.

« Le côté coup de chance, c'est qu'on était en 88 et qu'allait se mettre en place la loi sur le Revenu Minimum d'Insertion. Et que tous les Conseils Généraux étaient à rechercher des actions à mettre en place, parce que la loi de 88 qui mettait en place le RMI obligeait les conseils généraux à donner de l'argent, à condition que ce soit pour des mesures innovantes [...] Si bien que, moi, qui par mon boulot avait des liens avec les travailleurs sociaux, des responsables du conseil général [...]. J'ai été les voir, et je leur ai dit, mais est-ce qu'on ne pourrait pas faire quelque chose. Il y a peut-être un truc à faire. Et là, ils m'ont dit mais c'est formidable, c'est un truc innovant, nous on va enfin pouvoir dépenser notre argent. » (Luc, EN).

Aujourd'hui, il est presque commun de trouver des RERS dans les centres sociaux ou les centres socio-culturels. Ils sont même présentés lors des formations des travailleurs sociaux comme méthode et outil efficace pour insérer et redynamiser les personnes. Le soutien d'un

centre social se manifeste le plus souvent par l'attribution d'une partie des missions d'un travailleur social à l'animation et à la gestion du Réseau, avec pour objectif final d'amener le groupe à fonctionner de façon autonome. La démarche des Réseaux répond aux préoccupations des travailleurs sociaux sur la prise en compte par les personnes de leurs propres ressources. Plusieurs jeunes Conseillers en Economie Sociale et Familiale ont exprimé, lors des entretiens, leur intérêt pour les RERS à un moment où ils se trouvent confrontés à la situation de devoir apprendre une pratique à des personnes qui la maîtrisent plus qu'eux, et qui, pourtant, les sollicitent pour des conseils, le plus souvent d'ailleurs à propos des travaux d'aiguilles. Plusieurs des personnes rencontrées formulent ainsi cette tension entre les attentes de compétences techniques du public qu'elles avaient en charge d'accompagner et leur conception du métier. A une période d'évolution du métier, ou de la posture professionnelle du travailleur social, la démarche des RERS est identifiée comme une solution pertinente.

« Moi ça a été vraiment une façon de voir différemment le rôle d'ESF³⁹. C'est-à-dire où avant, on vous demandait de tout savoir et puis de donner tout votre savoir. Je caricature un peu [...] Par rapport à des familles, si vous voulez qu'elles puissent avancer dans la vie, il faut qu'elles prennent elles-mêmes, conscience, déjà, de leurs propres ressources. [...] C'était une façon aussi de rompre avec tout ce qui était groupe couture, cuisine, tout ce qui était les technicités d'ESF. Tel que ça pouvait être fait, des gens qui venaient consommer ou qui venaient participer à des ateliers » (Mona, EL).

7-1.6.2. Reformulation du projet en Economie Sociale et Solidaire

L'inscription dans le champ de l'économie sociale et solidaire est plus récente, justifiée par une considération alternative des richesses, formalisée par exemple lors de la participation à un collectif « nouvelles richesses » par des membres des RERS. Ce thème est plus investi au niveau local qu'au sein du Mouvement, qui, lui le relie plutôt aux rapports entre des pays à différentes phases de développement. Les participants locaux associent parfois l'économie du don, à la réciprocité et au partage qui « *permettrait de participer aux fondements et changement en profondeur d'une société dominée par l'argent, l'individualisme, le non-respect de l'environnement* » (Dossier GR3, 2003). Ces arguments et modalité d'échanges non monétarisés et solidaires entretiennent une proximité avec les Systèmes d'Echanges Locaux. Elle est telle, qu'elle amène, pour éviter toute confusion, les membres des RERS à caractériser leurs actions par rapport aux SEL sur plusieurs points : l'absence d'échanges de « services » et la dimension éducative de la réciprocité ainsi que l'absence de comptabilité des échanges.

³⁹ Conseiller en Economie Sociale et Familiale.

7-1.6.3. Responsables politiques locaux, principale source de soutien financier et matériel

Les municipalités prêtent des locaux et financent fréquemment une partie des activités de RERS associatifs puisqu'ils permettent de développer des activités collectives et des espaces de sociabilités de proximité, de prise d'initiatives et de création de projets par les habitants eux-mêmes.

« Les trois axes qu'on a vendu à la ville, si on veut, pour être conventionnés [...] Le premier étant l'accueil, puisque c'est ouvert tous les après-midi. Le deuxième étant le Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs selon le mode ateliers, un mode collectif en fin de compte. Et le troisième étant un lieu où on peut créer des événements, ce qu'on veut quoi. »
(Christiane, EL).

Les deux premières thématiques se retrouvent couramment dans les projets et les présentations des Réseaux dans les maisons de quartiers et les Maisons des Jeunes et de la Culture et une majorité de RERS associatifs. Le plus souvent, les RERS dont les activités se situent dans les centres sociaux culturels sont officiellement une offre parmi d'autres faites aux habitants du quartier par le centre socioculturel ou la maison de quartier concerné. Ils fonctionnent alors avec des salles, du matériel et un accompagnement par l'un professionnel de la structure chargé de la gestion du Réseau. Ils peuvent également prendre une forme juridique indépendante comme une association et demander à bénéficier des locaux. Une grande part de l'énergie que les personnes rencontrées mettent dans la logique d'intéressement de partenaires vise à obtenir des collectivités locales des subventions de fonctionnement et surtout l'usage d'un local.

7-1.6.4. Quelques reproblématisations particulières au Réseau

Hors des soutiens financiers et matériels par la sollicitation d'acteurs du secteur social et de responsables politiques locaux, certaines logiques d'intéressement sont plus singulières.

La référence à l'éducation populaire est moins fréquemment revendiquée, et émane principalement des acteurs qui utilisaient et promouvaient ces pratiques avant leur participation aux Réseaux. L'un des RERS a ainsi construit, comme l'a fait le MRERS à une époque, un partenariat avec un « réseau d'école de citoyens » : *« C'est en allant au forum social mondial que l'on a trouvé que l'on avait les mêmes valeurs et qu'on a adhéré »* (Victor, EL). Ce même Réseau participe à l'élaboration d'un collectif qui expérimente les pratiques liées à la gratuité. Il en est de même avec les mouvements pédagogiques : très peu de personnes rencontrées s'en réclament. Ils sont minoritaires en Bretagne à déclarer chercher à développer des activités en partenariat avec des établissements scolaires. Lors de l'enquête, un des Réseaux a été identifié comme particulièrement moteur : il sollicite des établissements et d'autres Réseaux sur le sujet.

Plus ponctuellement, certains Réseaux se sont financés en se positionnant sur d'autres champs d'action. C'est par exemple le cas d'un Réseau qui, dans le cadre d'une convention avec l'Agence Nationale Pour l'Emploi, a mis en place, pour des personnes au chômage, des ateliers d'orientation professionnelle. La méthode des RERS contribue à la prise de conscience et à la formalisation des apprentissages informels et non formels mobilisables comme de nouvelles ressources dans les parcours d'orientation professionnelle. Ce type de partenariat et d'action est assez rare pour être resté dans les mémoires des Réseaux comme spécifique.

Ainsi, la logique d'intéressement est fortement présente dans les activités quotidiennes qui permettent de créer, faire fonctionner et surtout faire durer le Réseau. Les pratiques entre les acteurs locaux et nationaux ne sont pas toutes similaires. Leurs partenaires sont fortement diversifiés et varient avec le temps. Elles dépendent également des sujets qui intéressent le plus les personnes impliquées, de leurs domaines de compétences et de leurs propres réseaux sociaux. Le Mouvement se constitue des alliés pour promouvoir la démarche et financer ses activités. Les Réseaux sont eux plus actifs en ce qui dans la sollicitation des participants aux échanges. De façon totalement indépendante, chaque Réseau se recrée un réseau de partenaires. Les membres locaux travaillent ainsi parfois à leur argumentation pour convaincre un nouveau partenaire qui était déjà lui-même partenaire du Mouvement depuis plusieurs années. Les différentes actions montrent bien que le dispositif initial est retraduit pour partie, provoquant parfois des controverses. Des objets matériels, des outils, des dispositifs sont également convoqués dans la manière de constituer ces alliances. Elles semblent varier selon les territoires et participer de la configuration des activités et des fonctionnements de chaque RERS : la façon d'enrôler et de convaincre les partenaires transforment les objectifs et le fonctionnement, jusqu'à être parfois vus par d'autres comme un détournement. Ainsi, comme l'explique Callon (1986) la traduction peut se transformer en trahison et être désignée comme une déviation du dispositif. Il s'agit de faire tenir ensemble des entités qui ont des intérêts, des compétences et des champs d'action parfois très différents. L'exemple le plus parlant est la place prise par les Réseaux au sein des centres sociaux à des fins d'autonomisation. Comme souligné lors de la présentation historique du Mouvement, ils sont fortement dépendants en termes de ressources économiques du contexte et des politiques élaborées. Comme le laissent présager la littérature sur l'institutionnalisation des initiatives d'éducation populaire, l'action des acteurs peut aboutir à une forme mimétique du projet à la structure qui le met en place. Les processus d'isomorphismes permettent de mieux comprendre leur inscription dans un territoire et une structure existante.

7-2. Logique isomorphe

Ainsi, les logiques d'intéressement mises en œuvre permettent de développer des alliances et des moyens qui reconfigurent en partie le dispositif tel qu'il fonctionne, sur un territoire particulier. Cette inscription dans un territoire et dans une organisation a été particulièrement étudiée dans les travaux portant sur les innovations sociales et les associations dans leurs interactions avec un environnement et un contexte. Les personnes vont ainsi agir et s'allier dans un territoire donné (Besançon & Chochoy, 2013).

Issu des travaux institutionnalistes portant sur les organisations, le concept d'isomorphisme met l'accent sur la manière dont une entité se situe dans un cadre institutionnel, qui lui préexiste et impose ses normes de référence (Laville & Sainsaulieu, 1997, p. 27). De même, les cadres organisationnels constituent des repères pour l'action plus ou moins contraignants. « Le cadre institutionnel correspond aux dispositions législatives et réglementaires comme aux accords et normes de référence qui modèlent en partie les comportements ; le champ organisationnel est défini comme un ensemble d'organisations différentes mais interdépendantes qui forment une aire de vie institutionnelle » (Laville & Sainsaulieu, 1997, p. 37). Dans un champ organisationnel, les ensembles finissent par se ressembler au fil de l'accroissement des interactions, des structures inter-organisationnelles et de la conscience d'être reliées à un projet collectif. Les contraintes à l'action d'individus autonomes, selon les tenants de l'approche par l'isomorphie des institutions, se réalisent moins par régulation ou normalisation que par « des appareils cognitifs supra-individuels, tendanciellement stables qui structurent et canalisent l'action individuelle en fournissant aux acteurs des ressources et des freins » (Rizza, 2008). L'analyse prend en compte le cadre de significations composées des systèmes des symboles, des schémas cognitifs et des modèles moraux. Les organisations fortement influencées par les institutions économiques, sociales et politiques avec lesquelles elles sont en relations dans leur environnement tendent à imiter les mêmes modèles de structure et d'action. L'institution fait référence à un ensemble construit caractérisé par des règles, des obligations et des normes de comportement intériorisés (Klein & Harrison, 2007). La confrontation des pratiques innovantes aux cadres organisationnels existants est aussi essentielle pour comprendre leur durabilité (Alter, 2002, 2010 ; Cros, 2002 ; Albero *et al.*, 2009).

« C'est plutôt par mimétisme et par adaptation normative que par coercition que les innovations se répandent. Les organisations ont tendance à s'adapter à ce qui se produit dans l'environnement, tout en renforçant cet environnement. Cette adaptation n'est

cependant par mécanique, elle est dialectique et, dans certains cas, l'acteur infléchit les règles, sans pour autant sortir de la conformité institutionnelle » (Klein & Harrison, 2007).

Ces phénomènes d'isomorphismes peuvent produire des effets de déviation du projet, d'irréversibilités de la configuration du dispositif voire d'effacement du projet de changement social au profit d'une institutionnalisation, d'une instrumentation et d'une création de structures séparées (DiMaggio et Powell, 1983 ; Akrich, 1992/2006 ; Laville, 2005 ; Bouchard, 2007 ; Rizza, 2008). Le cadre conceptuel mobilisé permet de dépasser le constat des écarts entre le projet initial et sa mise en œuvre effective. Le dispositif est issu de processus de régulation et de normalisation du collectif et de négociations des acteurs avec l'organisation (Hatch, 1999). Les personnes arbitrent entre des règles, des fonctionnements et des cadres parfois incompatibles (Tessier & Tellier, 2010), produisant alors des configurations changeantes du dispositif à mesure des épreuves et interactions. La logique isomorphique permet de comprendre comment un RERS finit par ressembler à la structure dans la laquelle il fonctionne (Huault, 2009).

7-2.1. La démarche des RERS comme cadre institutionnel

La démarche des RERS, avec ses caractéristiques et ses règles de fonctionnement, constitue en elle-même un cadre institutionnel. Certains éléments de régulation et de normalisation, effectués par l'équipe du mouvement national, ont été précédemment évoqués : il s'agit par exemple des formations ou des formalisations du métier d'animateur. La compréhension des régulations à l'œuvre contribue à la compréhension des actions mises en œuvre pour faire durer le projet commun en tant que dispositif. Au quotidien, au niveau local, les membres arbitrent entre le cadre de la démarche des Réseaux et le cadre institutionnel dans lesquels ils agissent au quotidien. Parmi ces contraintes les acteurs enquêtés évoquent le plus souvent l'effervescence créative, la codification des pratiques et le fonctionnement associatif.

7-2.1.1. Entre codification et réification d'un répertoire partagé

Les caractéristiques de créativité, d'invention et de tâtonnement expérimental sont évoquées par les membres du Mouvement comme essentielles à la démarche. La mise en place conçue idéalement d'un RERS incite le collectif qui s'en empare à faire preuve d'autonomie et de créativité. Comme le montre l'analyse des valeurs et le fonctionnement idéal, il est rappelé qu'« *il n'y a pas de règlement modèle pour le fonctionnement de chaque Réseau* ». La « *connaissance des identités et des spécificités locales a permis de faciliter la diversité des démarrages et de leur intégration dans divers contexte [...] De notre ressenti il est nécessaire d'agir avec patience et délicatesse sans vouloir plaquer un système même réputé génial* » (Rapport d'activité, 1999 et de 2004). Et pourtant, il s'agit bien également de construire un mouvement collectif d'individus qui collaborent, partagent et mutualisent des pratiques. Comme dans les communautés de pratique,

à partir des pratiques de chacun, les membres du Mouvement tentent de réifier, à partir des pratiques singulières, des ressources communes, de créer et de partager de nouvelles (Wenger, 2005). L'expérience de chacun est regroupée dans un ensemble de ressources à l'action qui pourront être investies, puis transformées par d'autres au cours de l'action. La réification permet de coordonner des pratiques à l'interprétation toujours locale. « La réification est nécessaire pour compenser les fluctuations de la participation. Lorsque son caractère informel est fluide et prête à confusion, lorsque son caractère implicite trop vague empêche la coordination et lorsque son application est trop "locale" ou sa partialité trop étroite, la réification vient à la rescousse » (Wenger, 2005, p. 69-70). La régulation mise en place par le Mouvement à ce titre est proche d'une perpétuelle recherche d'équilibre entre la participation et la réification des pratiques de création, d'animation et de consolidation des Réseaux.

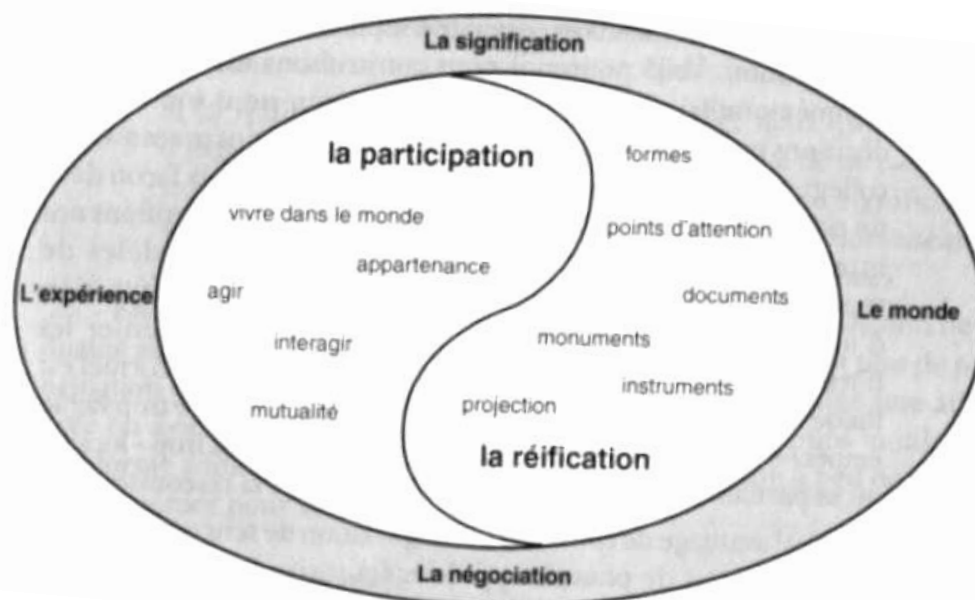


Figure 9 – La dualité participation-réification (Wenger, 2005, p. 69)

Les animateurs du Mouvement agissent régulièrement pour maintenir l'engagement mutuel des membres, qui, malgré le rappel des valeurs des Réseaux (responsabilité, participation, etc.) et de la démarche (éducation réciproque, organisation en réseaux, etc.), n'émerge pas spontanément. L'équipe formalise la démarche pour défendre les éléments clés du dispositif. Le nom de Réseau d'échanges Réciproques de Savoirs est ainsi déposé à l'INPI pour marquer la spécificité de la réciprocité et permettre une action juridique en cas de détournement. « La démarche est de plus en plus souvent appropriée et transposée à d'autres organisations (très positif) mais arrive qu'ils oublient de citer leurs sources, Ceux qui transposent les RERS ne considèrent pas ce mouvement citoyen comme expert » (Rapport d'activité, 1999).

L'établissement de la charte permet de rappeler que les RERS sont des espaces d'apprentissage et d'enseignement pour tous où les échanges doivent se faire en réciprocité et les groupes se mettre en lien avec d'autres Réseaux et le Mouvement pour améliorer ses continuellement ses pratiques. La charte est un élément clef de la régulation des pratiques, constitutive d'une identité partagée. L'établissement d'un catalogue de formations et la construction d'un référentiel du métier formalisent et valorisent les pratiques mises en place par les animateurs. La création d'un répertoire partagé est source de cohérence pour la communauté de pratique au sens de Wenger (2005). Le répertoire partagé permet de comprendre « des routines, des mots, des outils, des procédures, des histoires, des gestes, des symboles, des styles, des actions ou des concepts créés par la communauté, adoptés au cours de son existence et devenus partie intégrante de la pratique » (Wenger, 2005, p. 91). Les théorisations, les publications, les outils de formation, les fiches de mises en relation et le récit des débuts des Réseaux sont également partie prenante de ce répertoire. Les thématiques centrales y sont la mise en place de la réciprocité, l'émergence d'offres et de demandes de savoirs, l'implication d'offres et la mise en relation des offreurs et des demandeurs.

Au sein de ce répertoire partagé, des ateliers d'écriture et d'autres outils permettent l'explicitation des pratiques et conceptions de chaque individu. « *Utiliser l'expression des participants, souvent posée comme des exemples, agacent certains parfois, or elle a une fonction et valeur [...] : dire et redire avec ses nuance chaque fois nouvelle du vécu de chacun.* » (Rapport d'évaluation, 1990). L'ambition est de reconstruire du sens et des pratiques communes à partir de l'expression du vécu de chacun. En effet, la difficulté consiste à combiner le maintien du dispositif et l'injonction à la créativité et à l'autonomie. La « Boîte à outils » a ainsi été conçue dans cette optique. De même, la possibilité d'évaluer des RERS a été l'objet de controverse : l'évaluation est décrite comme un « *édifice [qui] peut être perçu comme échafaudage conceptuel qui maîtrise mal des rêves de maîtrise et de savoir totalisant...et donc totalitaires [...] au risque de perdre de « de vue les diversités et les réalités du terrain, des moyens, des différents modes d'investissement* » (Rapport d'activité du MRERS, 1990). Elle est contraire aux valeurs et caractéristiques de la démarche, en particulier l'importance accordée à l'autonomie, l'émancipation, la créativité et la participation. Pour gérer les oppositions qui peuvent en résulter, les équipes d'animation alternent deux moments mis en évidence par Wenger (2005) dans ses travaux sur les communautés de pratique. Le premier formalise des pratiques communes à partir de l'expression de l'expérience de chacun, le second incite à transformer et adapter les méthodes ou conseils proposés par le Mouvement. La réciprocité elle-même est présentée dans les documents et discours des promoteurs comme pratique centrale : mentionnée dans le nom, le dépôt à l'INPI, les travaux de recherche et dans la charte, tout en

rappelant la nécessité d'un temps long et d'une adaptation souple. Pourtant, des personnes enquêtées voient la conception de la réciprocité du Mouvement comme une règle stricte.

7-2.1.2. Négocier avec la démarche des RERS dans le champ associatif

Le choix de s'inscrire dans le champ associatif a été présenté à de nombreuses reprises comme source de remise en cause dans l'animation et la mise en application des composantes axiologiques et fonctionnelles du dispositif des RERS. Plus haut, ont été présentées des tensions provoquées entre la structure associative organisée en bureau et les RERS comme espaces égalitaires de démocratie participative. La logique isomorphe du cadre associatif agit ici d'autant plus sur l'organisation des tâches et la répartition des pouvoirs, que les tentatives de dépassement des controverses n'ont pas abouti. Les actions mises en œuvre et les nouvelles règles consistent notamment à organiser une consultation des Réseaux pour mieux répondre à leurs besoins de terrain. Les statuts de l'association sont repensés de manière à remplacer les rôles de président, trésorier et secrétaire par des pôles de co-délégués aux tâches de présidence, de secrétariat et de trésorerie. Une organisation collégiale est expérimentée avec la mise en place d'outils de décision collaboratifs. Pourtant, l'équipe du Mouvement ne se dégage pas totalement du modèle associatif : les obligations légales imposent, par exemple, d'associer le nom d'une personne à la fonction de présidence. Le dépôt de plainte pour diffamation (envers une association en 2002, présenté dans la synthèse historique du Mouvement n'aboutira d'ailleurs pas en raison de cette impossibilité d'identifier une ou plusieurs personnes responsables. En période de crise institutionnelle, de conflits personnels et de difficultés financières, il est décidé alors de revenir à un fonctionnement classique.

Tous les RERS locaux rencontrés ne fonctionnent pas comme une « activité » parmi d'autres dans un centre social ou une autre structure, certains se constituent en association. Comme l'équipe du Mouvement, ils évoquent également cette obligation de nommer un président, un secrétaire et un trésorier. Selon les objectifs et valeurs priorités par les Réseaux, cette disposition réglementaire est qualifiée par les acteurs soit de « normale » soit de « contrainte ». Les associations les plus indépendantes du Mouvement, lorsqu'elles qui priorisent l'hédonisme et les activités de loisirs collectives, sont celles pour qui cette répartition formelle dans les associations pose le moins de questions. D'autres composent en désignant des responsables plus ou moins fictifs, y compris dans le cas d'une organisation collégiale. L'association reste une modalité simple et rapide de mise en route et de fonctionnement.

« - Parce que créer une association, c'est simple. Il suffit d'être trois personnes. Là pour être...un président, un secrétaire, un trésorier. [...] Alors nous on a la spécificité, ici, c'est de

faire un collègue. C'est-à-dire normalement il n'y a pas un président, mais il faut quand même un responsable. [...]

- Mais la préfecture nous oblige à donner un nom ! Donc on a donné le nom d'une bonne volonté.

- C'est moi la bonne volonté.

- Voilà. Et on a dû donner un nom pour le trésorier aussi.

- Toujours une bonne volonté, mais en réalité la préfecture... La loi l'oblige à prendre tout collègue. Seulement, ils ne veulent pas. Et on n'a pas envie de se battre. Parce qu'il y a des associations qui ont réussi à mettre tous leurs noms à la préfecture, qui envoient leurs courriers à tous les membres de l'association. C'est obligatoire. C'est légal. » (Daniel & Lydia, EL)

Fréquemment les financeurs et les partenaires exercent la même pression jusqu'à même aboutir à une transformation pour continuer à bénéficier de leurs soutiens matériels et financiers.

« Au départ il y avait simplement un collègue, il n'y avait pas de président et le maire a voulu qu'il y ait quelqu'un de responsable. Donc, en fin de compte, auparavant, c'était tout le monde qui était responsable. Ce n'était pas trop logique. C'est là, de ce fait qu'on élu un président, un bureau. Il y avait déjà un bureau mais ça s'appelait autrement. Et c'est de là que c'est parti et c'est là qu'on s'est détaché carrément de... [L'association nationale] [...] S'il y a le feu, tout ça. [Pour la salle] Il fallait quelqu'un sur qui, je ne dirais pas frapper mais, se retourner. » (Charles, EL).

Tel que présenté dans les dimensions du fonctionnel de référence, l'inscription dans le cadre associatif normalise les stratégies et les ressources financières. Elles sont fortement dépendantes de leur capacité à intéresser les pouvoirs publics, pour compléter des politiques publiques et des mesures existantes (Laville & Sainsaulieu, 1997). Cette caractéristique accentue les isomorphies de territoire et de proximité qui peuvent aboutir à totalement transformer le Réseau. En premier lieu, ils sont difficilement financés sur des projets qui viennent concurrencer des mesures et institutions existantes, tel que l'école. Si les financeurs leur donnent les moyens d'agir dans ces domaines, il s'agit de compléter l'existant, ce qui impose d'adapter, au moins, les objectifs et le fonctionnement du RERS. Ce sont ces éléments que Laot (2009) décrit également dans l'évolution du CUCES-INFA : les financements et l'intérêt des financeurs publics permet de développer les activités de formation mais vient également redéfinir ses objectifs et valeurs, recentrées par exemple, sur l'adaptation au marché de l'emploi. Cette dépendance aux subventions s'accompagne aussi d'une délimitation des objectifs de l'action à un territoire local et un « public-cible ». L'activité se concentre alors sur les habitants d'un quartier et sur les liens sociaux d'une population d'inactifs. La tension avec la démarche et la contrainte de ce type de financement est surtout relevée par les personnes rencontrées dans le champ de l'action sociale. La mixité sociale et diversité des échanges en est limitée.

7-2.2. L'éducation réciproque dans le champ de l'action sociale

7-2.2.1. Un public visé, l'insertion

Le dispositif tel qu'il est conçu originellement s'adresse à un public diversifié qui, par son hétérogénéité sociale et culturelle, a des propriétés éducatives. L'absence d'identification d'un « public-cible » est négociée pour bénéficier de soutiens publics, tout en se refusant à ce « cloisonnement » social. « *Je pense que ces réseaux-là on eu à voir avec une certaine résonance. De ce que je sais quand il s'est mis en place le RMI, le MRERS en tous les cas, a été sollicité [...] On avait des réseaux de relations aussi* » (Laurent, EN). L'apport de ces financements, le développement de Réseaux qui ont pour objectif l'insertion, la présence importante de travailleurs sociaux implique une délicate préservation des alliances et des spécificités. De même la structuration des centres sociaux et des centres socioculturels dans lesquels les Réseaux sont actifs participent donc, par isomorphie, à reconfigurer le dispositif tel qu'il a été conçu. Ce développement des RERS interroge les acteurs rencontrés sur plusieurs points récurrents : la caractérisation d'un public-cible, la priorisation de la sociabilité sur l'éducation, l'interprétation de l'*empowerment* et de la participation.

« J'avais déjà avant de connaître les Réseaux, fait une espèce d'analyse toute bête. Où je me disais que, d'une part les politiques publiques séparent les personnes, les politiques appliquées sur certains quartiers, par exemple. J'avais l'impression, qu'ils contribuaient au fait que les gens ne partagent plus les choses ensembles. Dans un centre socioculturel, par exemple, il y a un pôle pour les adultes. Un pôle pour les enfants. [...] Et à chaque fois, on met en place des dispositifs en direction d'un certain public ; d'un public dit en difficulté parce qu'on considère très souvent que c'est le public qui n'a pas d'autres solutions qui va dans un centre socioculturel. [...] Et du coup elles justifiaient également l'argent qu'elle reçoit de la CAF, de la Région, du Conseil Général, de la mairie, pour continuer à mener des actions » (Lucia, EN).

Lucia mentionne ici un autre élément d'isomorphie à l'œuvre dans le cas des Réseaux de centres sociaux et socioculturels : aussi bien les objectifs que les critères d'évaluation ne dépendent plus des visées spécifiques des Réseaux (présentés dans le chapitre 6) mais de ceux des structures concernées, elles-mêmes évaluées par leurs financeurs sur des critères précis liés au secteur d'activité et aux facilités d'obtention de moyens. Les professionnels des centres sociaux, pour trouver des financements, réorientent leurs activités vers l'accueil de publics bénéficiaire des minimums sociaux, au détriment de l'idéal de mixité sociale (Bresson, 2004). Ces processus s'appliquent par l'évaluation des actions.

« Dans les plans départementaux d'insertion, la reconnaissance de certains réseaux comme lieu d'insertion est effective, mais [...] Le réseau n'est pas que pour les RMistes. L'ouverture est

importante pour que « ça marche » [...] En plus, les RERS ne sont pas un lieu de contrôle social donc sont en difficulté pour "évaluer" les bénéficiaires selon les critères proposés » (rapport d'activité, 1990).

Ces évaluations, issues des financements d'action, contraignent les objectifs et les modes de fonctionnement. Elles sont d'autant plus importantes qu'elles conditionnent les moyens d'actions locaux et que l'équipe du Mouvement se refuse à formaliser une évaluation spécifique.

7-2.2.2. Des espaces collectifs de participation

Pour leur part, les professionnels de l'action sociale et socioculturelle sont attirés par la mise en place d'un Réseau pour leur permettre de réaliser des actions conviviales, de constitution de collectifs, de valorisation des personnes et avec une souplesse de fonctionnement importante. L'action d'un Réseau dans un centre social ou centre socioculturel vient modifier les types de participants, les objectifs et les modalités de fonctionnement.

Dans ces espaces, les actions sont organisées par pôles d'actions suivant les publics (tels que le pôle enfance ou le pôle adulte). Les Réseaux s'inscrivent le plus souvent dans les actions destinées à un public adulte ou de familles. Jeunes et enfants sont alors hors de leur périmètre d'action. Les acteurs dans ce cadre adaptent les espaces et temps de coformation : l'organisation impose d'établir des plannings d'occupation des salles durant les horaires d'ouverture de la structure plusieurs semaines à l'avance. Les échanges interindividuels sont alors abandonnés et les échanges suivent le calendrier établi pour l'année scolaire plutôt que l'évolution des offres et des demandes : par exemple, tous les mardis de 14h à 16h a lieu l'atelier peinture en salle 2. Les acteurs choisissent alors de participer d'autant plus selon leurs disponibilités et non plus seulement en fonction de leurs besoins et envies d'apprentissages. La prédominance d'activités en journée sont d'abord à destination des inactifs.

Les idéaux de démocratie participative au cœur de l'éducation populaire et des valeurs portées par les centres sociaux, tout comme les valeurs de « mixités sociales, intergénérationnelles, le brassage des populations, l'accueil des classes moyennes et la démocratie » (Bresson, 2004, p. 97), correspondent aux valeurs portées par les Réseaux (vues au chapitre 6). Celle de démocratie participative, sous l'influence des politiques publiques et financeurs, prend la forme d'injonction à la participation : l'individu intégré, le « bon citoyen » est un citoyen actif qui « prend en main son destin ». Le professionnel doit alors composer avec ces idéaux de démocratie participative pour ne pas perdre les soutiens financiers et matériels et se font alors médiateurs des paroles d'habitants. Les habitants ne sont pas pour autant en relation directe avec les élus, ces professionnels relayent « la parole des habitants ». Les élus y voient la figure idéale de l'habitant organisé, participatif et actif mais non militant et force de propositions : la « participation des habitants » vient reconfigurer l'action, voire « diluer le

sens » de celle-ci, par cette distance prise à la démocratie participative. Les professionnels composent alors avec une série de contresens pour Bresson (2004). « Selon l'idéal de l'Education populaire, le moindre atelier de loisir est en effet l'occasion de faire émerger le citoyen à travers l'individu » (Bresson, 2004, p. 101) en informant sur leurs droits et le fonctionnement des institutions. La charte actuelle de la Fédération Nationale des Centres Sociaux est centrée sur l'ambition de développer des projets portés par les habitants. L'approche démocratique ne se limite pas à la participation mais associe participation, délibération et représentation « implicitement au cœur de la formule adoptée dans la Charte de la Fédération nationale des centres sociaux (2000). « Opter pour la démocratie, c'est pour les Centres sociaux et socioculturels, vouloir une société ouverte au débat et au partage de savoirs » (Bresson, 2004, p. 103). L'évolution de ce contexte transforme les activités du professionnel du centre social et socioculturel qui doit composer entre les différentes injonctions. Le partage du pouvoir devient la création d'espaces de discussion et de décisions concernant la vie quotidienne et celle de la collectivité c'est-à-dire pour ces habitants s'engager dans des activités collectives dont les personnes peuvent contribuer à la détermination des modalités, des finalités et des résultats. Ainsi les Réseaux, apparaissent comme support à la création d'espaces initiés et gérés par les citoyens qui s'engagent dans un groupe, s'organisent et prennent des initiatives, sans, pour autant, tenter d'agir directement auprès des politiques locales ou nationales (Bresson, 2004), *a contrario* par exemple de Mouvement d'éducation populaire hors de ces structures comme ATD Quart-Monde. Les RERS sont des supports à la gestion pour les professionnels des objectifs de participation des habitants, de prise d'initiatives et d'auto-organisation des groupes par les personnes concernées elles-mêmes. L'animateur a ici un rôle de créateur de médiation « c'est-à-dire qu'il doit permettre à des groupes de se faire connaître, de s'exprimer, et aux autres acteurs institutionnels d'ajuster leurs réponse » (Bresson, 2004, p. 107).

Les origines historiques de l'éducation populaire et de l'action sociale et de leur évolution représentent des cadres d'action qui viennent reconfigurer les Réseaux et leur fonctionnement quotidien. Ainsi, la logique de participation et d'insertion a des conséquences sur les différentes logiques d'action qui se croisent. Par exemple, l'interdiction du Sillon de Sangnier donne naissance aux Equipes Sociales qui s'implantent progressivement (Poujol, 2005). Leur vocation est à la fois une éducation de base, une éducation morale, la promotion sociale par l'acquisition de compétences professionnelles et la pacification sociale, qui se sont pas absente actuellement des actions des acteurs de l'action sociale. Garric contribue par la suite à la mise en place de service social est à l'organisation du corps des assistantes sociales et de leur formation, en intégrant par exemple le suivi individuel inspiré des méthodes du *case work* américaines et de

l'enquête sociale inspirée de Le Play. Il utilise le vocabulaire de programme de santé et de progrès social, planification sociale, participation des usagers qui traduisent la transformation de l'action sociale (Bousseynroux, 2012). L'intervention éducative se prolonge par la coopération entre les Equipes Sociales et des institutions de service social (service social, éducation spécialisée animation socio-culturelle) pour les personnes en situation d'exclusion. Le programme aux connotations conservatrices mobilise les méthodes pédagogiques de l'éducation nouvelle pour s'adapter aux personnalités et aux objectifs de participation. Les RERS permettent de préserver certaines de ces orientations tout en proposant en plus de l'accompagnement individuel des espaces collectifs de rencontres et d'initiatives. Comme présenté dans les dimensions ingénieriques (ou du fonctionnel de référence) dans le chapitre 6, les Réseaux étudiés sont tous, directement ou indirectement, financés par les pouvoirs publics au titre des politiques sociales, ce qui contribue à l'instabilité de leurs moyens financiers mais aussi au risque « de dériver tantôt vers la fonction de relais des politiques sociales chargé de pallier les carences des services publics, tantôt vers celle d'alibi moral des entreprises dites " socialement responsables " associées aux opérations menées dans le cadre du mécénat financier » (Hély, 2009). Les politiques publiques exercent ainsi une forte influence sur leur devenir et leur configuration selon le contexte.

7-2.3. L'influence du cadre organisationnel sur les échanges

Les logiques isomorphes sont donc dépendantes d'un territoire. Le RERS sur un territoire vient proposer une activité qui doit s'intégrer à l'existant et le positionner dans un espace d'activité pour se négocier une place. De ce positionnement stratégique dépendent les soutiens financiers, matériels et alliés. Cette logique, pour partie stratégique est principalement, de ce fait, menée par les acteurs à l'échelle locale.

7-2.3.1. Concurrence d'activité

Les échanges de savoirs du Réseau sont effectués par des bénévoles pour une somme modique. Ils sont incités par les structures à adapter leurs activités en fonctions des activités existantes. Certains responsables et animateurs d'association limitent aussi spontanément les activités du Réseau pour ne pas entrer en concurrence avec d'autres.

« L'idée c'est que ça ne soit pas concurrentiel avec d'autres projets portés par des associations locales. Déjà, par exemple, la chorale aujourd'hui. Je reprends cet exemple, mais ça m'a posé une question, à un moment donné, parce qu'il y a la compétence communale sur une école de musique. [...] Alors on ne propose pas les mêmes modalités mais on s'est posé la question » (France, EL).

C'est ici l'activité, la démarche ou pédagogie qui justifie de l'arbitrage. De plus, pour les dirigeants de la structure en question, certaines activités imposent un diplôme spécifique. Les acteurs enquêtés nous ont ainsi cité le Français Langue Etrangère (FLE) et les pratiques sportives qui engagent la responsabilité légale. *« Parce que le sport se fait la plupart du temps en extérieur, c'est quand même plus difficile. Tu as besoin de gens diplômés par le Ministère de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale [...] Donc il me manque des BAFA »* (Franck, EN). D'autres responsables et animateurs de Réseaux rencontrés se posent la question d'autoriser des personnes à offrir gratuitement un savoir qui relève de leur activité professionnelle. Par exemple une personne qui vit de l'enseignement de la peinture peut-elle animer un atelier peinture ? Le monde socioéconomique et ses règles de concurrence surgissent à nouveau au sein du Réseau : n'est-ce pas de la concurrence déloyale de proposer des cours gratuits animés par des professionnels quand d'autres s'en emparent comme une activité lucrative ? N'est-ce pas seulement une manière pour l'offreur professionnel de promouvoir son activité et inciter les personnes à s'inscrire à ses cours par la suite ? La réponse à ces questions n'est pas toujours la même selon les Réseaux confrontés à la question, mais tous sont contraints à se positionner et négocier les activités proposées sur un territoire, où des acteurs socio-économiques ou associatifs ont déjà leur place. Les connaissances et savoir-faire échangeables vont dépendre alors fortement de l'« offre » éducative et de loisirs existants à proximité.

Cette question de concurrence se pose aussi au sein des centres sociaux, des maisons de quartier et centres socioculturels. Ils ne peuvent pas, ou ne s'autorisent pas toujours à proposer les mêmes activités gratuitement.

« Parce que finalement le réseau, nous quand on fait un moment de convivialité on a 30 personnes [...] Du coup, moi j'ai des collègues qui vivent pas forcément bien le fait qu'il y ait de l'investissement dans le réseau et qu'il y en ait pas dans leur atelier ou pas autant, alors que ce n'est pas comparable [...] Moi j'ai des gens qui se sentent en concurrence avec le réseau, c'est clair » (Maud, EN).

Ainsi, parfois la méthode de transmission mise en avant distingue les activités du Réseau. Dans ce cas, il devient un espace d'apprentissage où les personnes viennent chercher autre chose qu'un « cours » donné par des professionnels et, à ce titre, n'entrent pas en concurrence avec eux. Cette orientation renforce les tendances, dans l'évolution historique de l'éducation populaire à laquelle les RERS se rattachent, à concerner avant tout les loisirs (Byström, 1996), et très peu des connaissances et savoir-faire associés à des situations professionnelles ou des programmes d'éducation et de formation. L'existence d'échanges réciproques de savoirs a sa place non plus en termes de contenus ou d'apports pédagogiques. Les apprentissages sont plutôt abordés en fonction de l'informalité, du plaisir ressenti, de l'absence d'un rythme imposé et

d'une progressivité dans les apprentissages et la tolérance (vu au chapitre 6). Simon est dans une situation particulière et rare au regard des Réseaux enquêtés : il propose bénévolement dans le Réseau d'enseigner la guitare alors qu'un professionnel y donne déjà des cours.

« On a aussi un avantage parce qu'ici l'association embauche un guitariste professionnel pour donner des cours de guitare. Sauf que le cours, c'est 300 voire 400 euros l'année. C'est plus cher que 5 euros l'année [prix de l'adhésion au Réseau]. Et je le vois, je regarde tous ses cours, je reprends tous ses textes... [...] Il n'y a pas de différence. La seule différence c'est que, lui il a un produit à livrer. Il y a une contrainte. La ponctualité. Il y a tout ce qui est commercial. Ici, nous on n'a pas de produit à livrer, on n'a pas de côté commercial [...] A cette époque-là il faut que je sache faire ci ou ça. Et sinon dans le contenu c'est pareil, quoi. Tu vois par exemple, tu vas prendre des cours de cuisine, dans une école, pour apprendre à faire des crêpes. Tu vas payer ton cours de cuisine. Et je ne sais pas tu vas apprendre à faire des crêpes [ici], tu ne vas pas le payer ton cours de cuisine mais tu vas apprendre à faire des crêpes exactement pareil. [...] Bon c'est vrai que ça, ça bousille un peu le coût du métier. Mais bon en même temps, ça correspond un peu à un échange et puis il y a un côté, qui est pas mal, au niveau social. Ça permet aux gens de se rencontrer, tu vois. Et de aussi de s'ouvrir aux autres [...] Et puis bon, chacun fait à son rythme, à sa façon, tu vois » (Simon, EL).

L'apprentissage dans les RERS est différent des systèmes d'apprentissage qu'il qualifie de « commerciaux », soit plus formels en termes d'objectifs et de rythmes de la progressivité mais aussi de cadre relationnel. Simon oppose par exemple une situation où il faut être à l'heure à une situation d'ouverture et de rencontre sociale conviviale. Derrière la question de la valeur associée à la coopération et au don, l'idée de partage justifient aussi une spécificité des RERS par opposition à des activités de services et de consommation de cours, idée partagée par toutes les personnes interrogées.

« Je ne sais pas un cours d'informatique, on ne peut pas donner le même cours qu'un professionnel. [...] C'est plus dans le cadre d'un dépannage quelque chose comme ça que, vraiment, un cours bien... comme on si on s'adressait à un professionnel. Mais le but du jeu c'est toujours le lien social. [...] De façon à ce que ça soit convivial. [...] Nous notre rôle d'association, ce n'est pas d'être là l'intermédiaire entre un client et un professionnel. [...] C'est de surtout passer un bon moment ensemble avec des gens, voilà. On échange quelques astuces, quelques trucs et c'est ça pour moi » (Rozenn, EL).

« Ce n'est pas des cours à proprement dit, c'est des aides et des conseils, quoi. [...] Il y a la notion d'entraide, elles peuvent se donner des idées sur l'élément. [L'objectif] c'est la convivialité, le partage, l'entraide. Voilà. Sur ces bases-là. L'éducation populaire en fait » (Isa, EL). Les membres vont alors parfois inciter alors les personnes qui veulent se professionnaliser ou approfondir un savoir à poursuivre dans un cadre plus formel et professionnel. Le contenu des apprentissages proposés, les modalités et le degré d'approfondissement en sont modifiés.

Par conséquent, les Réseaux semblent moins contraints dans leurs activités par les cadres organisationnels et champs existants et bénéficient d'une plus grande « zone d'incertitude » (Crozier & Friedberg, 1977). En finançant des associations, les institutions publiques viennent par-là combler des manques d'équipement ou de dispositifs publics existants (Laville & Sainsaulieu, 1997). La faiblesse d'équipements et d'organisations existantes autorise une plus large palette d'activités et de publics. « *Alors nous, on a la chance parce qu'on [...] va avoir tout public. [...] Alors c'est sûr que, comme on est en centre-ville, la conjonction fait qu'il n'y a pas de centre de loisirs, de MJC, y'a rien du tout [...] donc, nous, on fait office de ça aussi* » (Franck, EN). Les Réseaux situés dans des zones rurales, plus rares, semblent aussi avantagé à ce titre. « *Ici, on est en milieu rural. Il n'y a pas de structure socioculturelle. Il y a des gens qui font des activités, etc., mais c'est, ce n'est pas animé* » (France, EL).

7-2.3.2. Planifier à long terme pour bénéficier des locaux

Le cadre d'organisation a des conséquences sur les chances de durabilité du RERS lorsque qu'il est intégré à une autre structure. Les contraintes sont d'abord matérielles, elles nécessitent de demander une autorisation pour utiliser un local et déterminer un créneau horaire. « *Comme c'est rattaché à la structure, ce n'est pas évident parce que, ça se passe dans nos locaux... Ailleurs ils sont autonomes complètement. Là, les gens, du coup, le fait que ce soit dans la maison de quartier, il y a des choses, il faut passer par le directeur pour demander ou quoi donc c'est, ce n'est pas pareil.* » (Léa, EL). Les critères précédemment cités pour autoriser l'activité peuvent avoir trait à la concurrence entre les différentes activités de la structure ou du territoire, la nécessité de diplôme ou la dangerosité potentielle de l'échange pour les personnes ou les contraintes matérielles. Même lorsque dans ces structures la direction n'exerce pas un contrôle important sur le type et le contenu des échanges, la gestion des salles imposent un rythme aux échanges. Dans les faits, *a contrario* de ce qu'exprime Léa ci-dessus, les Réseaux associatifs sont également soumis à des contraintes similaires. L'obtention d'un local est le plus souvent permis par un prêt d'une collectivité ou d'une structure. Le local peut être partagé avec d'autres structures et acteurs, ce qui nécessite des arrangements.

« Il y a une personne qui est arrivée ici Je veux bien donner mon savoir en généalogie : ah bien sûr ! Donc après il faut trouver une place, un créneau avec la mairie. Est-ce qu'on peut utiliser la salle pour telle chose, de telle heure à telle heure. C'est quand même la mairie qui gère cet établissement. Oui, c'est normal. » (Charles, EL).

En plus des formes organisationnelles, les porteurs de projets influencent les choix opérés. Les contraintes temporelles sont variables. Le plus commode consiste alors pour stabiliser les arrangements et ne pas solliciter quotidiennement les partenaires, à chaque mise en relation

interindividuelle mais à établir un planning régulier des activités. Le cadre impose alors ici une régularité et formalisation des activités hebdomadaires plutôt qu'une modularisation des activités selon les besoins et les contingences. La structure impose également son rythme : les activités s'y tiennent selon ses horaires et périodes d'ouverture. Les personnes qui ne sont pas disponibles dans les créneaux et horaires prédéfinis ne peuvent alors pas participer. « *Je n'ai pas fait le théâtre car ce n'était pas la bonne heure, donc j'ai changé pour faire de l'anglais, donc le lundi, car c'est le centre social qui gère les salles et prête les locaux* » (Julien, EL). Si la structure s'inquiète peu de la participation des actifs, les activités seront d'autant moins possible en soirée. Or, les caractéristiques ingénieriques des RERS impliquent une forte plasticité des espaces et temps d'échanges. « *Ça évolue tout le temps en fait! En fonction de la période de l'année, en fonction des emplois, en fonction de pleins de choses quoi ! Des demandes aussi et des offres* » (Simon, EL). Les RERS les plus dynamiques sont ceux qui ont une latitude plus grande pour pouvoir proposer des échanges individuels et ponctuels.

7-2.3.3. Une existence soumise aux aléas des changements de direction

Même pour les Réseaux qui ne sont pas gérés mais hébergés par une structure, chaque changement de personnel, de direction ou de projet peut transformer les rapports et les soutiens matériels et symboliques des activités. Ces événements sont source d'inquiétudes pour les personnes les plus investies et attachées au Réseau qui ne peuvent prévoir les décisions qui seront prises. Chaque changement de direction dans un centre social, maison de quartier ou centres socioculturel a été décrit par les personnes rencontrées comme une situation à risque pour les moyens mis à disposition. L'attribution de ressources est également soumise à des confrontations entre les cadres institutionnels, leurs règles de fonctionnements et valeurs.

« Elle avait entendu justement la directrice là, qui disait, oh là toutes ces vieilles-là, pff ... Il faudrait bien les... il faudrait bien qu'elles ne viennent plus quoi ! On voyait bien qu'on les gênait et puis après ça elle a commencé à nous, à nous retirer des armoires [...] C'était une façon de nous mettre dehors quoi. Et puis l'autre jour j'ai ouvert une armoire. Il n'y avait rien dedans. Rien! [...]. Elle ne veut plus. Et il y a eu une autre fois, une réunion [...] Et puis évidemment j'ai rué dans les brancards parce qu'elle disait [...], moi j'appelle ça des inepties parce que [la responsable du Réseau] a une clef [...]. Et elle rentrait directement ». Et elle refuse de lui laisser la clef cette année (Huguette, EL).

Effectivement, comme le rappelle Sophie, une conseillère en économie sociale et familiale dans un autre centre social l'important que le centre reste ouvert et dynamique. Elle peut interpréter la demande de clef et la situation, par exemple, comme une faveur d'un groupe qui a pris l'habitude depuis vingt ans de venir se voir entre amis.

« On a été confronté à un moment donné, à des personnes qui se réinscrivent sur l'activité. On se plaît bien donc on revient, et puis on revient [...] Donc là, à un moment donné, on se dit, ce

n'est pas possible. On est un centre social, ça doit être ouvert à tous. Il n'y a pas de raison que ce soit toujours les mêmes » (Sophie, EL).

7-2.3.4. Etre professionnel : animer sans participer aux échanges

Parmi toutes ces logiques qui s'imposent au sein des structures, les animateurs salariés sont soumis à une autre tension spécifique aux RERS. Dans les Réseaux la norme est que tout le monde participe aux échanges, fasse des offres et des demandes, y compris les animateurs, qu'ils soient salariés ou non. Les animateurs de Réseaux salariés se trouvent parfois pris entre deux injonctions. La première est l'obligation de participer aux échanges du Réseau, la seconde porte sur l'obligation de différencier la posture professionnelle et les loisirs personnels. Ils sont de plus contraints par le temps dédié au Réseau prévu dans leur temps de travail, dont l'animation représente parfois qu'une mission parmi de nombreuses autres.

« C'était en plus dans le cadre de mon travail. Comment, je m'occupais des rmistes à cette époque-là. [...] Et puis la mairie ne voulait pas que ça prenne sur notre temps de travail donc... [...] Oui, on avait le droit à 2 ou 3 heures dans la journée pour pouvoir faire, donc nous on calculait » (Gaby, EL).

Le cadre professionnel, la distance vis-à-vis des activités et des personnes qu'il implique et la rationalisation du temps de travail obligent les animateurs, salariés par une structure qui coiffe le RERS, à choisir plus ou moins librement de participer aux échanges comme n'importe quel autre membre du Réseau. D'autres personnes s'arrangent pour participer de façon à la fois personnelle et professionnelle et en alternant les rôles selon les situations.

« Entre le temps que je passe à l'assos et le temps que je passe avec eux...le samedi on est au bistrot, le samedi matin. Le dimanche, bon le dimanche j'arrive peut être à rester chez moi. Ça dépend si il y a une foire à tout, sinon on va faire un tour [...] Non j'ai, j'ai très peu de temps chez moi. Ça aussi ça ne me dérange pas trop. Puisque je passe mon temps avec mes copines donc... Enfin, moi j'ai trouvé. Justement moi j'ai tout là, alors je ne vois pas pourquoi j'irais pour 100 balles de plus, travailler pour être un robot » (Carine, EN).

L'intrication entre la participation personnelle et professionnelle peut être perçue très négativement par d'autres professionnels.

7-2.3.5. Des collectifs informels autogérés par les usagers

Les cadres organisationnels et associatifs dans lesquels se déploient les Réseaux s'associent largement à l'éducation informelle, et plus largement, à une forte informalité des relations (tel que présenté dans le point 7.2.3.). L'aspect informel est donc particulièrement présent et peut entrer en contradiction avec l'application de la charte : la méthodologie de mise en relation s'efface au profit de la spontanéité et la simplicité des relations. Lors des échanges

collectifs les rôles d'offreurs et de demandeurs sont très peu formalisés, parfois même brouillés, et la réciprocité est alors réinterprétée. Les personnes dans les Réseaux bretons rencontrées décrivent une autre forme de réciprocité dans les ateliers d'échanges collectifs, en citant le plus souvent la cuisine où chacun vient apporter de son expérience et ses conseils. Cette informalité concerne ainsi les rôles d'offreurs et de demandeurs, mais aussi pour les professionnels de structures sociales et culturelles le type d'organisation du groupe : la formalisation des rôles est faible (offreur, demandeurs, référents, animateurs). Les animateurs de RERS, présents au Mouvement et salariés dans un centre social décrivent l'importance pour la structure que ces échanges soient gérés en autonomie par l'ensemble des participants et n'aient progressivement plus besoin d'un professionnel. « *Mais quand ils ont vu que le réseau pouvait être tenu...tu vois que le réseau pouvait, avait quelqu'un de solide qui pourrait tenir la branche ils l'ont mis à côté du centre Caf pour qu'on soit autonome un petit peu et que nous on puisse faire autre chose* » (Carine, EN). Maud raconte sa difficulté à ses débuts comme animatrice à comprendre son rôle et les caractéristiques d'une équipe d'animation dans l'accompagnement à la gestion autonomie du Réseau.

« La salariée d'avant faisait beaucoup et du coup ça a créé une incompréhension parce que moi je ne comprenais pas, parce que l'équipe d'animation c'était que de l'information en fait, moi je leur disais : ben y'a ça, y'a ça. Et oui c'est bien. Et puis ça s'arrêtait là. Et moi je ne comprenais pas quoi. Et en fait au bout d'un moment j'ai compris que la personne avant moi elle avait un diplôme, qui était plus... travailleur social mais une petite notion d'assistantat aussi et que du coup, elle faisait beaucoup. Par exemple les médiations personne n'en faisait quoi, ou, quand il y avait un échange de savoir elle faisait un courrier aux gens pour leur rappeler qu'il y avait un échange de savoirs tel jour à tel heure. Moi ça n'a jamais été mon truc, moi je laisse les gens beaucoup autonomes et se débrouiller tout seuls, si tu veux. Enfin se débrouiller tout seuls... Donc ça a mis du temps à se construire et à ce qu'on arrive à une équipe où là maintenant les médiations elles sont totalement partagées » (Maud, EN).

Les professionnels de ces structures dans les Réseaux bretons étudiés évoquent cette même idée : le RERS est une méthode qui permet aux personnes de prendre des responsabilités jusqu'à la gestion autonome. Dans ce cadre l'informalité s'accompagne d'un faible formalisme des relations et des hiérarchies internes au groupe contraire à la méthodologie par mises en relations. L'un des principaux objectifs, plus que la réciprocité, est la capacité des personnes à se passer progressivement des animateurs, certains centres sociaux ou socioculturels incitent à la création d'une association autonome signe de réussite des objectifs.

« Ces ateliers-là. J'ai envie de dire, c'est autonome. Tandis que par exemple, la chorale, la mosaïque, l'art floral, l'encadrement, il y a un intervenant. Même s'il est bénévole, c'est un intervenant référent, qui apprend aux autres. Tandis que les ateliers du lundi et du jeudi, c'est des échanges. Il n'y a pas de prof à proprement dit. Pas d'intervenants à proprement dit [...] Ils

sont autonomes ce groupe, je veux dire. Donc ce n'est pas... on ne fait pas, par exemple, toi t'apprends ça et l'autre personne apprend autre chose. Ce n'est pas ça. Il n'y a pas de réciprocité forcément » (Isa, EL).

Le cadre d'action du Réseau aboutit donc à une forte autonomie laissée aux personnes, voire une participation des animateurs la plus faible possible. Elle vient relativiser la réciprocité. Stratégiquement et méthodologiquement mettre en place un Réseau au sein d'une maison de quartier ou d'un centre socioculturel permet de répondre à ses objectifs de participation des habitants : ce sont bien les habitants eux-mêmes qui font des demandes et qui gèrent de façon autonome leur groupe. L'importance prise par la dimension d'autonomie et de participation dans les cadres institutionnels a des conséquences variables sur la mise en place du Réseau. Certains professionnels vont être particulièrement attachés à ce que les personnes participent réellement aux prises de décisions et à l'animation, et les accompagnent en ce sens. L'évaluation de la réussite des échanges de savoirs se manifeste par une quasi absence d'intervention de la part des animateurs professionnels. A l'image de la formation par les pairs sur les réseaux numériques, la coformation est caractérisée d'abord par son informalité (Cristol & Müller, 2013), sa spontanéité, son auto engendrement par la création d'un espace de rencontre entre individus. De même, le terme de cercle dans les cercles d'études désigne des collectifs peu organisés et plus ou moins informels (Laot, 2005).

Les positionnements les plus extrêmes de l'informalité et de l'autonomie des groupes d'échanges de savoirs chez les professionnels voient dans ceux-ci une façon de répondre aux objectifs du centre social et centre socioculturel : l'important est que ces professionnels interviennent progressivement le moins possible. Pour certains la constitution d'une association est le signe d'une réussite du projet initial. Le professionnel adopte alors une posture de non-ingérence dans le groupe et n'intervient qu'en cas de besoin de matériel, de conseil ou de régulation de conflits. L'importance de l'autonomie et de la participation, si elle est très présente dans les valeurs et normes du dispositif des RERS (chapitre 6), peut ainsi aboutir à des détournements de celui-ci. Les animateurs attachés à ce fonctionnement sont amenés à des choix et des compromis lorsque les participants souhaitent le faire évoluer vers un projet qui ne correspond plus aux principes fondamentaux des Réseaux. La confrontation des cadres peut ainsi provoquer des réinventions du dispositif. Pour la plupart la réciprocité éducative effective n'est pas le plus grand signe de réussite mais la participation de tous au projet et la création d'une association indépendante. Ces formes d'engagement volontaires et d'informalité des relations rendent d'autant plus instable les dynamiques de groupe (Vermersch, 2004).

Cette absence de coordinateur du Réseau interroge sur la pérennité du Réseau : il peut être totalement transformé ou l'effacement le rôle de l'animateur de RERS. Les tâches associées

ne sont pas toujours ainsi toutes reprises par chacune mais limitées à quelques personnes référentes d'un atelier. En l'absence de formalisation des tâches, des rôles et des relations, lorsqu'un membre quitte le Réseau, la transmission de ses tâches et rôles n'est pas facilitée. Le départ d'un animateur ou d'un fondateur est souvent d'ailleurs un moment qui remet en cause l'existence du Réseau. Un travail de transmission et de répartition des tâches et rôles doit progressivement se faire lorsque le départ est prévu. Les participants ne vivent eux-mêmes pas toujours positivement ce désengagement progressif des animateurs et surtout des fondateurs du Réseau.

« Il y a eu des phases comme ça où l'idée c'était : on donne de l'autonomie au groupe. Voilà. [...] Donc du coup prendre de la distance. On laisse faire ça fonctionne bien, alors là on se retire un peu quoi. [...] Les bénévoles se sentaient complètement délaissés. Ils ne se sentaient pas bien dans leur truc. [...] On est revenu justement à refaire du lien, avec le centre social. [...] L'idée après, c'était de leur faire prendre conscience de leur rôle. De leur implication. [...] Maintenant on est vraiment dans le on fait ensemble » (Sophie, EL).

La position et place attribuée à l'animateur est parfois complexe à vivre au quotidien pour ceux qui promeuvent le dispositif, elle est plus personnalisée.

« Un jour quand moi je parlais d'autogestion, les filles elles m'ont dit mais arrête un peu tes conneries, quoi ! Il n'y a pas d'autogestion ici. C'est toi, qui as eu l'idée du projet. C'est toi, qui nous as embauchés. C'est toi qui anime. Le directeur, le chef, c'est toi. Laisse-nous le temps d'arriver à l'autogestion. Et ça, ça m'a fait réfléchir, tu vois. Parce que moi je voulais au contraire forcer un peu les choses, tu vois. Et donc quand j'ai vu ce qui se passait au Mouvement, j'ai fait très attention [...] J'ai dit, attention, là on va boire un coup, et, je ne reviens plus ! Tu vas venir nous voir, il y en a qui disaient, mais tu vas être président tout ça. [...] Je dis, il n'en est pas question. [...] Ça faisait à l'époque une quinzaine d'années que j'étais dans le réseau. Tu comprends bien que j'avais un rôle différent. Ce n'est pas de la prétention de ma part. C'est une réalité. Au début, je ne voulais pas l'accepter parce que je trouvais ça prétentieux » (Luc, EN).

Parfois les animateurs les plus porteurs des valeurs de participation, préservent leur degré d'investissement et rôle dans le Réseau pour assurer son existence. Lâcher prise sur l'animation pour laisser la main à d'autres est une prise de risque inévitable, vécue parfois comme génératrice d'une trop forte incertitude sur les déviations ou la fin possible du RERS dans lequel il s'investissent. Ils priorisent ainsi l'envie de réussite, de fonctionnement efficace et durable, « valeur de base » qui s'oppose à la bienveillance et universalisme (tel que présenté au chapitre 6). Ces exemples concernent des centres sociaux mais tout type de structuration du Réseau est aussi concerné par cette difficulté à transmettre le projet et le rôle d'animateur, ainsi qu'à réguler la place symbolique prise par le fondateur, de la même manière que cela a pu se manifester à l'échelle du Mouvement. Ces départs nécessitent des créations.

7-3. Logique instituante

Les réseaux de coformation entre pairs sont fortement dépendants du choix des adultes de s'y engager et de constituer un groupe pour faire durer les actions. (Laville & Sainsaulieu, 1997). Dans cette logique se retrouve des éléments du vécu : comment les personnes investissent leur engagement le RERS (Albero, 2010). Proche de la « participation » de Wenger (2005) dans les communautés de pratique, cette logique a trait à la reconstruction de sens, de l'investissement et de l'identité grâce à l'engagement et la mise en œuvre de la démarche de coformation par les acteurs. Cette réinvention de significations est également accompagnée de pratiques nouvelles favorisant des agencements durables des composantes du dispositif dans le cadre d'action située. Elle est celle de sujets en interactions qui vivent une expérience sociale (Dubet, 1994), celle de la participation à un Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs. Au quotidien elle peut se manifester également par des enthousiasmes, des inconforts ou des tensions (Albero, 2011). Les réappropriations et réinventions individuelles et collectives sont permises par des actions stratégiques menées lorsque les personnes identifient des zones d'incertitude et marges de manœuvre au sein ou entre des cadres d'actions. Les investissements identitaires, pragmatiques et stratégiques peuvent amener à un fort ou faible investissement dans les appropriations et créations partielles par mise à distance des normes et des règles partagées. L'action stratégique peut mener tout autant à des conflits de pouvoir entre les différentes parties prenantes qu'à une créativité de significations et de pratiques (Flichy, 2001 ; Cros, 2004 ; Alter, 2007). La logique instituante met ainsi l'accent sur la manière dont les personnes réinstituent personnellement et collectivement dans l'expérience vécue le dispositif (au chapitre 3). Elle montre des incertitudes, inattendus, déceptions, improvisation, bricolages, conflits, etc. Elle est à la fois ingéniosité dans les pratiques et réinterprétation de sens par les acteurs qui s'engagent personnellement et mutuellement au quotidien.

7-3.1. Une expérience de reconstruction personnelle

7-3.1.1. Entre continuité et rupture d'un parcours de vie

Comme le démontrent des travaux portant sur l'innovation en éducation (Albero *et al.*, 2009), certaines des personnes qui s'investissent de manière importante dans le développement des RERS reconstruisent une logique dans leur parcours, en se référant notamment à d'anciennes expériences militantes. Le récit symbolique de la création du Réseau d'Orly et d'Evry a montré que ce travail est réalisé par les co-fondateurs (tel que présenté au chapitre 6). Cette continuité avec d'anciennes expériences est formulée lorsque les personnes racontent leur

arrivée dans les RERS. Elle est décelable chez toutes les personnes de la population enquêtée promotrices de la démarche à l'échelle nationale. Les expériences évoquées sont multiples : un intérêt pour les pédagogies actives et dites alternatives en éducation, pour l'éducation populaire, pour la lutte contre les inégalités sociales, pour le militantisme associatif ou pour la démocratie participative.

« Alors quand j'ai entendu sa présentation des réseaux, je me suis bien retrouvée dans tout ce qu'elle disait et me suis dit, finalement je fais un petit peu la même chose. [...] J'ai participé à ces universités d'été, en tant que stagiaire. Là je me suis dit, je trouve vraiment là la théorisation de ce que moi j'avais un peu implicitement, un peu comme ça, en équipe, créé [...] Là j'ai trouvé tous les éléments que je n'avais pas théorisés auparavant et qui me convenaient très bien ! » (Marie, EN).

De façon récurrente, les personnes parlent des expériences de stigmatisation vécues par le passé : certaines ont un handicap, d'autres ont vécu le sentiment de relégation en vivant en banlieue. Les questions posées ne permettent pas d'explorer suffisamment les interprétations. Il est possible qu'une expérience de stigmatisation dans le passé provoque une adhésion plus rapide à l'intérêt des RERS et à la compréhension du vécu des personnes. Ces personnes peuvent également s'être remémoré des événements de leur passé et les avoir réinterprétés au prisme des valeurs des Réseaux et être devenues plus sensibles à l'observation de situations de discrimination et d'exclusion, comme vécues par tous à un moment de vie. En tous les cas, de telles expériences de vie semblent participer du sens et de la motivation attribuée à leur engagement dans les RERS. Comme précédemment explicité concernant les dimensions de l'idéal du dispositif, les aspirations sociales portées par les RERS sont partagées par les personnes du Mouvement et sont convoquées pour expliquer leur implication durable.

Pourtant, le sens réattribué par la continuité du parcours ne semble pas totalement expliquer l'engagement durable, des ruptures sont également présentes dans leurs discours. Tout d'abord, presque tous évoquent une césure lorsqu'ils apprennent l'existence des principes et fonctionnement des RERS. Elle provoque chez eux une intense émotion.

« Il y avait dans ce journal-là un article sur les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs. [...] Ma première réaction a été une réaction extrêmement dans l'émotion, c'est-à-dire que j'en ai pleuré, tellement en lisant ce petit bout d'article je me suis dit : mais c'est comme ça que j'ai envie de travailler avec les gens ! » (Luc, EN). « A la même époque j'étais bénévole dans une association de lutte contre l'illettrisme [...] J'ai lu la charte et puis ça m'a laissé très perplexe, enfin perplexe.... Je me suis dit ce truc-là c'est trop beau pour être vrai ! C'est bizarre. Moi qui connais tout le tissu associatif de la ville, j'en n'ai jamais entendu parler ! » (Laurent, EN). Les personnes y trouvent enfin comme une solution à un problème qui les préoccupait que ce soit sur leur posture de travailleur social, sur l'implication de tous, les pratiques pédagogiques, les phénomènes de

discrimination et d'inégalités sociales ou le fonctionnement associatif. En plus de correspondre aux valeurs et objectifs qui leurs importent, la démarche propose des éléments très pragmatiques et concrets à mettre en œuvre quasi-immédiatement. Elle permet aussi plus facilement de convaincre en s'appuyant sur les écrits, les théorisations, les expériences des RERS, comme l'explique Marie dans la citation précédente. Cette émotion ressentie à la découverte de la démarche est décrite par toutes les personnes engagées dans le Mouvement rencontrées, mis à part celles qui ont fréquenté au départ le Réseau par simple envie d'apprendre un savoir spécifique ou lors de leur embauche comme animateur et qui découvrent progressivement les caractéristiques des RERS.

Fréquemment après ce premier temps de découverte, les personnes rencontrées parlent d'un changement dans leur pratiques et manière d'interpréter les événements et relations au quotidien. D'autres animatrices qui ne participent plus aux Réseaux parlent elles aussi de cette transformation durable et disent continuer à appliquer certains des principes et des méthodes acquises dans les Réseaux dans d'autres cadres professionnels ou personnels. *« J'ai l'impression que je les ai toujours, à partir du moment où j'ai connu les échanges de savoirs, moi j'ai toujours utilisé les échanges de savoirs après. C'est quelque chose. C'est un peu une philo »* (Yvette, EL).

Cette transformation durable participe donc fortement de la dissémination de la démarche dans d'autres contextes. En effet, lors de déménagements ou de la fin d'un RERS, les personnes qui le fréquentaient vivent l'absence de RERS comme un manque dans leur environnement quotidien et en recréent un nouveau. C'est ainsi qu'un initiateur peut se retrouver, à chaque déménagement, à impulser de nouveaux Réseaux.

Des moments de rupture dans la vie sont présents dans tous les récits des débuts de l'implication. Ces remises en cause des trajectoires de vie sont variées : un divorce ou un déménagement qui les incitent ainsi à se reconstruire de nouveaux réseaux sociaux. D'autres sont dans des situations de réorientation professionnelle ou de début de carrière dans le travail social. Ces changements de situations personnelles et professionnelles apparaissent favorables à l'envie de s'impliquer (Jullien *et al.*, 2011).

Les personnes rencontrées qui ont débuté leur engagement dans un RERS à des moments de crises, de tensions ou de manque de dynamisme du Réseau et/ou du Mouvement, n'ont pas été freinées dans leur implication. Elles ne remettent pas en cause la valeur et l'intérêt de la démarche pour autant. Les personnes rencontrées en entretien ont même été sollicités par des personnes de leur entourage pour soutenir un Réseau ou un mouvement en crise ou sur le point de disparaître. Ils n'en remettent pas en cause pour autant le dispositif. Lucia prend par exemple contact pour la première fois avec les membres du Mouvement

« A l'occasion de la dissolution du Mouvement, quand même a émergé l'idée que ça ne pouvait pas s'arrêter là. Et pour moi ça ne pouvait pas s'arrêter là. Si on prenait la décision d'ordre politique pour faire cesser la partie ... Ce n'est pas parce que financièrement ça ne peut plus, que les idées ne sont pas bonnes! » (Lucia, EN).

Dans ces moments, la sollicitation par le noyau actif pour préserver les principes et valeurs du dispositif peut être une condition favorable à l'engagement. Il semble en effet que, comme ces auteurs l'ont observé, l'implication est décrite par une envie personnelle de s'impliquer mais, en réalité, ils sont souvent sollicités par les autres parce qu'ils sont connus comme « très actifs et compétents sur un sujet qui correspond aux idées de développement du site ou des attentes des membres du noyau » (Jullien *et al.*, 2011, p. 74). Ces personnes décrivent également des exemples d'événements qui les ont marqués pour démontrer les effets positifs du Réseau, qui leur donnent l'envie de persévérer.

7-3.1.2. Un espace de construction et reconstruction sécurisé

L'engagement dans les RERS s'accompagne alors d'enjeux identitaires importants en évoquant des périodes de reconstruction personnelle chez les plus militants. Cependant, en considérant l'ensemble des participants, la motivation à participer au Réseau est rarement réduite à l'engagement militant. L'engagement associatif, « ne se lit pas uniquement comme la volonté de « faire le bien », mais, en relation avec le contexte social contemporain, il engage des processus d'affiliation et de réaffiliation sociales en même temps que d'étayage identitaire » (Vermersch, 2004, p. 681), construit dans la relation aux autres et qui se retrouve également dans les dynamiques de coformation d'adultes (au chapitre 2). Le « contexte social contemporain » désigne plus précisément la crise des institutions de socialisation classiques (développement du chômage et du divorce, par exemple) et la liberté individuelle de définir les valeurs et les normes qui lui sont chères. Le Réseau est de même vécu comme un espace de reconstruction personnelle, et en premier lieu une volonté d'enrichir son réseau relationnel, en particulier à l'installation dans une nouvelle ville, à un début de chômage, de congé maladie ou de retraite. Les participants s'engagent à participer, voire animer et créer un Réseau, en reconnaissant les valeurs de bienveillance, d'hédonisme et de sécurité, composantes du dispositif (chapitre 6) et support de motivation à l'implication première et durable dans les Réseaux pour la majorité de ces personnes. Les Réseaux arrivent à mobiliser des profils hétérogènes des personnes familières des actions militantes et associatives et d'autres. Les plus intégrés aux milieux associatifs et militants de leur territoire sont parfois même surpris et intéressés par la diversification de leurs réseaux sociaux. Le RERS est vécu et investi comme un espace sécurisé, de reconstruction personnelle et sociale, y compris pour les militants les plus engagés. Les raisons d'agir et de s'engager combinent altruisme et intérêt personnel. Elles

renouvellent les rapports à autrui et à soi par négociation au sein d'un collectif : le don et la reconnaissance qui l'accompagne et le sentiment d'agir positivement pour autrui, sont aussi une source de plaisir personnel vécu (Vermersch, 2004). De même, les communautés épistémiques combinent des motivations personnelles (curiosité, goût pour l'action, anticipation du contre-don, valorisation de l'identité et de la reconnaissance sociale, etc.) et sociale (intégration dans une communauté, idéologie de la communauté, altruisme, bénévolat, etc.) (Jullien *et al.*, 2011).

Les tissages relationnels et la valorisation des personnes se font principalement par l'intermédiaire des échanges de savoirs. Même pour les personnes qui participent dans le seul but de convivialité, le savoir sert de prétexte pour initier une interaction et alimenter la conversation : « *il y a un sujet de discussion, il y a un sujet d'échanges* » (Simon, EL). S'observe ainsi une certaine proximité affective et relationnelle qui se crée entre les membres, elle est perçue positivement par tous. « *Il y a beaucoup d'échanges ! Au niveau discussion. Elles parlent de leur famille, enfin, des fois ça rentre dans l'intimité en fait. Donc elles se connaissent vraiment très bien* » (Isa, EL). Les RERS sont vécus comme des espaces conviviaux, rassurants, de fêtes collectives, d'amitiés et d'entraides (comme présenté dans le chapitre 6) : « *toutes les personnes qui m'ont appris le tricot, c'est quasiment comme mes grands-parents, c'est ce qui m'a fait rester, et ceux qui aiment mes cours d'anglais* » (Julien, EL).

Il est alors important pour ceux qui tentent de faire vivre le Réseau et de le faire durer de préserver cet espace comme un lieu où les personnes se sentent en sécurité. Il leur est laissé le temps nécessaire pour pouvoir se sentir en confiance, offrir un savoir, se lier et participer aux activités. La participation est plaisante et agréable. Voir les personnes changer, s'impliquer et se remettre à flot est quelque chose vécu très positivement par les membres et qui renouvelle leur envie de s'y impliquer. L'observation de l'accroissement du bien-être et développement des personnes qui fréquentent le Réseau sont décrites par les personnes enquêtées avec émotion et satisfaction. C'est une source d'émotion positive, de sentiment de fierté et de reconnaissance du temps et de l'énergie investis.

« Il n'était pas stigmatisé, il était, au milieu d'autres personnes. Voilà. Dans un groupe où on ne parlait pas de sa maladie. [...] C'est tous les bons souvenirs. Tous les apprentissages que j'y ai faits. Toutes les choses que j'ai transmises et puis que tu vois que ça a marché. On est fier de soi, t'apprends quelque chose et que tu vois que ça marche. [...] Je ne suis pas toute seule mais j'en suis fière aussi ! » (Josette, EN).

Cette participation et implication semblent accompagner une reconstruction identitaire et de son parcours de vie positive, voire « soutenir un processus identitaire jugé défaillant dans le cadre d'une sphère classique d'affiliation » (Vermersch, 2004, p. 686). Elle a l'avantage de combiner ainsi l'autonomie et les liens avec autrui, ce qui, pour Vermersch, est une alternative

aux lieux d'étayage de soi. Elles est particulièrement adaptée aux normes contemporaines d'un individu autonome au réseau social dense.

Certaines personnes, aujourd'hui impliquées dans l'animation, ont elle-même vécues ces situations difficiles et retrouvé, grâce au Réseau, un bien-être et un équilibre dont elles avaient besoin. Donner et animer le Réseau est aussi une manière de rendre ce qui leur a été transmis et de participer, à leur tour, à la transformation des autres.

« Je dis, moi j'aimerais bien faire quelques trucs, mais enfin comme je n'allais pas très bien. Je n'étais pas présentable nulle part quoi. [...] Enfin ça m'a passionnée d'être dans ce truc-là. Parce que c'est des sujets dans lesquels, je me suis beaucoup impliquée avant, et de trouver une manière d'aider les gens et que les gens s'aident eux mêmes » (Christiane, EL).

La réciprocité joue ainsi sur l'engagement par sentiment de responsabilité et la construction de liens sociaux (Temple, 1996, 1998 ; Godbout & Caillé, 2000 ; Eneau, 2005 ; Godbout, 2009 ; Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 2010).

En tant qu'espace de confiance, de reconnaissance et de respect, la dynamique est investie également comme un espace pour « se tester » et expérimenter. Les personnes viennent découvrir des connaissances et pratiques nouvelles, auxquelles parfois elles n'auraient pas pensé s'intéresser. Elles sont confrontées également à une diversité sociale et culturelle de personnes, alors, le Réseau est investi comme un espace de découverte et d'essai, plutôt que d'approfondissement d'un savoir (voir 7-2.5.). Ceux qui ont des projets d'orientation professionnelle en rapport avec l'animation, l'éducation ou la formation viennent offrir un savoir pour expérimenter ces situations et vérifier leur aptitude à l'exercer dans le futur. Le Réseau est vécu positivement comme un lieu où l'on peut s'épanouir, se développer, être reconnu, découvrir de nouvelles choses, apprendre à se connaître, reprendre pied, se tester, accompagner un changement de trajectoire de vie. La motivation par l'éthique personnelle et le don de soi et la motivation hédoniste ne viennent pas s'opposer mais elles se combinent dans les dynamiques d'individualisation et de participation conjointe (Vermersch, 2004).

7-3.1.3. Remises en cause de la professionnalité de l'animateur

De même, s'assurer d'un poste salarié nécessite des capacités à trouver des financements, à formuler le projet de façon convaincante et à effectuer le volume de travail nécessaire et l'ampleur du travail par le recrutement d'un animateur (se référer au chapitre 6). L'équipe se pose des questions de responsabilité éthique et sociale en raison de l'importance de l'engagement de salariés.

« Je crois que c'est aussi un problème dans ce genre d'asso [...]. C'est un peu grâce aux autres qu'on fait les choses. Et, en fait, c'est quand même fortement porté par une personne. Autrement ça ne tient pas en fait. Voilà. C'est ça le truc quoi. [...] Puis alors on lui a proposé de faire un contrat d'avenir dans l'association. Et puis il l'a fait ! Parce que c'était une bonne

opportunité pour nous de faire un contrat et cætera.... Donc c'était un peu héroïque au départ parce que c'était un contrat avenir de 26 heures, il faisait 40-50 heures par semaine, enfin. Il était tout le temps-là. Donc ce n'était pas très professionnel quoi. C'était très difficile de mettre un cadre » (Christiane, EL).

Engagements professionnels et personnels se mêlent fréquemment pour ceux qui sont en charge de l'animation des Réseaux. La question se pose d'autant plus lorsque l'animateur est employé par une structure non associative.

Or, l'analyse thématique des documents concernant les tensions et controverses identifiait la présence des salariés comme l'une des plus fréquentes de ces tensions. Leur statut vient se heurter à d'autres composantes du dispositif : il leur apporte plus de légitimité à réguler et coordonner sans pour autant se limiter à une posture d'autorité (Hély, 2009). Des animateurs de Réseaux rencontrés à l'échelle locale et nationale, particulièrement lorsqu'ils sont salariés, se donnent un rôle d'animation et de participation aux échanges mais aussi de régulation et de médiation lors de conflits ou de nécessité de rappeler les règles de fonctionnement et principaux principes du projet. Ce rôle de garant est décrit comme nécessaire pour fonctionner mais difficile à franchement affirmer. L'égalité permet de rendre effectives la participation citoyenne et la coopération pour « *que les bénévoles se sentent libres aussi de parole, et qu'ils se sentent non pas entre guillemets sous les ordres d'un salarié. Ils ne sont pas instrumentalisés par la structure, ou par le salarié. Mais ils sont là pour le centre social, c'est une structure qui est là, pour et par les habitants [...]* Après, voilà, il y a un cadrage à faire » (Morgane, EL). Ces questionnements sur le rôle et la posture se retrouvent dans les travaux sur les animateurs, les médiateurs et tout formateur, amenés à animer un groupe d'adultes ou de coformation (présentés au chapitre 2). Chez les assistantes sociales en particulier, malgré la reconnaissance de l'intérêt du Réseau et de leur travail par leurs responsables, le regard porté sur leur posture par les collègues et d'autres professionnels est souvent mentionné comme le sentiment d'une remise en cause de la qualité de leur travail de professionnel alors même qu'ils y investissent un temps et une énergie très importants.

Comme toute pratique nouvelle, les personnes vivent au quotidien des tensions et ajustements entre le projet des RERS et l'institution qui les emploie. Les normes remises en causes provoquent également un sentiment de manque de reconnaissance, voire d'opposition de la part de leurs collègues. La création du Réseau amène alors

« un climat un peu difficile à mon égard... Parce que quelque part j'avais amené des choses qui n'étaient pas gérables, enfin, je vous le fais en raccourci un peu, qui ne pouvaient pas être pris en compte et du coup ça mettait mes collègues pas trop bien. Du coup ça a créé de la tension ici » (Mona, EL).

En effet, les personnes engagées au Mouvement tentent de lutter contre une isomorphie qui relègue l'objectif éducatif par des alliances avec différents acteurs de l'éducation et de la formation et le rappel des origines historiques du projet. Les animateurs engagés au Mouvement exercent un rôle de veille pour maintenir les objectifs éducatifs au quotidien, comme Maud l'exprime.

« Je pense qu'on serait plus souples ici si on était autonomes, sur plein de choses. Mais je me dis, le fait d'être dans un centre social, ça oblige à une certaine rigueur aussi. Si on veut continuer à travailler en bon partenariat. Et notre critère c'est faire respecter la spécificité des Réseaux, qui n'est pas rien, qui est la réciprocité. Parce que finalement les gens qui ne sont pas en réciprocité ils ne font pas de bien aux Réseaux. Enfin au projet en lui-même, pas au réseau en tant qu'association, mais au projet en lui-même, ils ne font pas du bien. Ça dévoie le projet. [...] Moi j'ai l'impression des fois que les gens peuvent des fois vite s'installer dans une espèce de complaisance à faire, un petit échange de temps en temps mais surtout à faire son truc avec ses copines voilà. [...] Parce qu'au bout d'un moment comment, comment, savoir si ils sont toujours dans l'apprentissage ? Comment les faire réfléchir ou travailler sur le réseau d'échange ? Moi je sais qu'il y a des groupes qui ne m'aiment pas trop parce [...] que je viens remettre en question leur petite tranquillité au sein de leur petit groupe parce que je viens poser mes questions qui sont : c'est quoi vos offres ? C'est quoi vos demandes ? Et où vous en êtes dans l'apprentissage ? Et c'est vrai qu'il y a un côté un peu de rôle ingrat avec des gens qui sont dans leur routine depuis des années. [...] Je ne suis pas payée pour être aimée, je m'en fous ! Je veux bien assumer un rôle de veille et de maintien de la philosophie ».

La logique isomorphe l'oblige à travailler sans relâche sur le rappel des règles et principes des RERS : apprendre en réciprocité. Etre salarié facilite la légitimité de cette régulation. Maud explicite également son action quotidienne de lutte contre les logiques isomorphes du fonctionnement du centre social en raison de l'action de ses collègues de travail qui réinterprètent l'intérêt, les objectifs et le fonctionnement du Réseau en fonction de leurs propres préoccupations. L'incompréhension et le manque de reconnaissance des caractéristiques du Réseau nécessite une implication régulière et provoque des déceptions, des colères et un sentiment de manque de reconnaissance du travail de certains animateurs. Au lieu de se voir reconnaître comme un médiateur de coformation, Maud exprime particulièrement fortement le sentiment d'être reléguée à un rôle de gestion d'annuaire et d'animatrice de goûter conviviaux.

« Il y a une dame qui lui demande, à ma collègue si elle connaît une voyante ou quelqu'un qui lit les lignes de la main. Et donc elle dit, je ne sais pas pourquoi elle lui dit de venir me voir et cette dame vient me voir [...] Je lui dis, ben non, vous voulez apprendre à lire les lignes de la main ou vous voulez qu'on vous lise les lignes de la main ? Elle dit non, je veux qu'on me les lise, apprendre on verra plus tard. D'accord, à ce moment-là, ce n'est pas dans le réseau que vous ferez ça. Mais en fait, c'est parce que ma collègue [...] elle a du mal à comprendre ce qu'est le réseau d'échange alors du coup elle, du coup c'était en décalage quoi. Il y a des gens

on est obligé de leur expliquer que c'est un lieu d'apprentissage, on n'est pas un lieu... Dès que t'as une demande sur n'importe quoi, tu viens la faire ici. On n'est pas un annuaire ! [...] Et, j'ai une collègue qui voulait à un moment travailler sur l'interculturalité. Et, elle me dit, il faudrait faire un goûter, convivial... Et je lui fais, ben c'est quoi le lien avec le réseau d'échange ? Elle me dit, ben si quand même tu partages, c'est de l'échange. Je dis : mais, attends, un réseau d'échange c'est une offre, une demande, une mise en relation après avoir échangé. Ce n'est pas faire un goûter quoi ! Rha, je lui dis t'as pas besoin de moi pour faire un goûter où les gens se parlent entre eux, bien sûr on est dans l'échange, t'as pas besoin d'un réseau d'échange pour ça quoi ! [...] L'échange ce n'est pas l'échange quand tu bois l'apéro avec tes copains, ce n'est pas la même chose quoi ! » (Maud, EN).

Ce sentiment est rarement formulé de façon si marquante mais fréquemment exprimé chez les personnes enquêtées. Maud est d'ailleurs au moment de l'entretien dans une situation particulière : son poste ne sera pas renouvelé exprimant une difficulté à faire reconnaître professionnellement son expérience d'animatrice de RERS.

Les professionnels doivent gérer ces tensions, le cadre institutionnel les incite à adopter une posture professionnelle et éviter tout comportement personnel et engagé. Ils participent rarement aux formations et événements organisés par le Mouvement lorsque le Réseau n'est qu'une partie de leur mission et de leur temps de travail. Quand ils se sentent pris entre deux injonctions contradictoires et fortes, dans les Réseaux rencontrés ils prennent de la distance avec les Réseaux. C'est le cas de Gaëlle qui exprime un sentiment d'injonction de la part du Mouvement et d'incompréhension des contraintes professionnelles et quotidiennes qui sont les siennes.

« Je participais à une réunion... Avec [...] deux salariés qui étaient vraiment très bien. Une formation en fait... Quand je suis arrivée. Mais qui ne m'a pas apporté plus que ça. [...] Il y a eu une, une dame du Foresco à Paris, qui m'avait appelé, ils étaient un peu limite ; [...] Elle m'avait presque incendiée de bêtises parce qu'on n'était pas adhérents [...] Je trouve qu'il y a un peu d'injonction, c'est gênant... Et puis moi je ne peux pas me rendre disponible pour aller à Metz, ou à Mulhouse ou lors de leurs assemblées générales, je ne sais pas où c'est. Et puis j'ai autre chose à faire, quoi ! J'ai autre chose à faire, quoi. Et ça, ils ne pigent pas ! Je ne sais pas maintenant comment ça fonctionne. Je suis vraiment éloignée de ça » (Gaëlle, EL).

7-3.1.4 « Participer à quelque chose de grand »... jusqu'à la crise et l'épuisement

Les valeurs, les symboliques et l'histoire des RERS sont porteuses d'un engagement dans l'action. Elles donnent aux participants le sentiment de s'investir dans quelque chose qui apporte des transformations, dont ils voient directement les effets, pour les individus, mais aussi pour la société. Comme précédemment évoqué (6.1), ils ont souvent le sentiment d'agir pour améliorer

ce qu'ils perçoivent comme des dysfonctionnements dans la société vers la réalisation d'une société plus citoyenne, démocratique, multiculturelle, tolérante, non compétitive et non excluante. Ce militantisme est, comme présenté dans la partie concernant les aspirations sociales et politiques, moins présent dans les discours des acteurs locaux que nationaux. Même s'ils expriment des insatisfactions à l'égard des fonctionnements sociaux, politiques, économiques ou professionnels, ils n'ont pas le sentiment de défendre avec tous les membres des Réseaux une cause commune. L'identité commune et l'histoire partagée posent alors question (Wenger, 2005). Elle se construit d'abord en référence à l'histoire des Réseau d'Evry, d'Orly et des débuts du Mouvement tels qu'ils sont relatés (6-1.3). Certaines personnes se reconnaissent dans les valeurs et les aspirations sociales. Elles ont le sentiment de participer à « quelque chose de grand ». « *Tu vois, tu as tout un historique [...] On sait qu'on appartient voilà à quelque chose de grand, c'est-à-dire qui a quand même du bagage, où il s'est passé plein de choses. En fait, que ce soit quelque chose qui a du passé* » (Franck, EN). La figure symbolique, présentée par l'institutrice qui conduit l'innovation pour ce qu'elle estime juste, présente une forme de modèle symbolique. En contribuant au quotidien, les personnes ont le sentiment de vivre dans une histoire et d'y contribuer. L'histoire est ainsi portée par des figures marquantes, celles des premiers initiateurs et des témoignages du récit de l'innovation et contribue à la construction d'une identité commune (Wenger, 2005). La plupart se réfère à cette histoire à Orly et Evry pour réinscrire leur projet dans une action plus large née de lutte contre les injustices. « Ce qu'ont de romantiques ces éducateurs modèles, comme ceux qui les ont succédé ou les ont précédé, c'est qu'ils se dressent seuls contre le cours des choses, forts d'une expérience singulière qu'ils ont faite plus ou moins par hasard, et dont ils vont tirer une véritable refondation du monde, mais un monde pensé exclusivement à travers la pratique de l'apprentissage individuel ou collectif » (Querrien, 2014, p. 137).

Pourtant, tous les membres des Réseaux locaux n'ont pas connaissance de l'existence d'autres RERS, de leurs principes et origines. Presque tous les animateurs et responsables ont, par contre connaissance de ces Réseaux et reconnaissent la maternité à Claire Héber-Suffrin, même les plus réticents à l'égard de l'équipe nationale.

« C'est elle qui a créé les Réseaux! C'est Claire Héber-Suffrin qui a débuté ça à Evry, je ne sais plus combien d'années. Alors d'après ce que j'en ai retenu moi. Elle faisait un cours, je crois à ses élèves, et puis, il y a eu une panne de chauffage. Elle a du faire venir un chauffagiste et puis je crois qu'ils ont discuté ensemble et c'est ça a été le départ de son idée de faire un échange de savoirs » (Huguette, EL)⁴⁰.

⁴⁰ Huguette – 66 ans, retraitée, Cotes d'Armor, animation du RERS, faible contact avec le Mouvement, non initiatrice de Réseau.

Pourtant, près de la moitié des responsables et animateurs rencontrés remettent en cause la légitimité des membres du Mouvement, voire celle de la fondatrice. Le Foresco est ainsi en perpétuelle régulation pour gérer l'autonomie et l'indépendance de chaque RERS avec la construction collaborative et commune (chapitre 5 et partie 6-2). Le Mouvement tente de réguler l'indépendance et la diversité de fonctionnement des Réseaux par le développement d'inter-réseaux, de coordinations régionales, de formations décentralisées, d'implication de nouveaux formateurs, d'outils de communication, de création de groupes de travail thématiques et de recherches. Les animateurs locaux en attendent un soutien méthodologique et d'expérience, auquel répondent les membres du Mouvement par une incitation à la mutualisation. Les événements partagés dans la mémoire collective des différents réseaux relèvent des débuts à Orly et Evry mais aussi de la crise du MRERS dans les années 2000. Ces événements ont laissé des traces, difficilement exprimées par les militants du Mouvement. Le vocabulaire utilisé témoigne d'une forte intensité, presque traumatique, d'une « violence » où se perdent les amis et les collègues de longue date. Encore aujourd'hui clivante, elle est perceptible dans les Réseaux locaux qui se positionnent de façon contrastée : allant du besoin de défendre le projet et les fondateurs à une méfiance à l'égard des membres du Mouvement. La méfiance semble peu dépassable. Il arrive, comme le note Laot au sujet du CUCES-INFA de Nancy que le dispositif soit moins porteur de valeurs humanistes, vise un autre public et s'accompagne d'une mise à l'écart du fondateur (Laot, 2009). Une personne de l'équipe raconte ainsi comment la crise est réinterprétée comme une volonté de prise de pouvoir et défiance à l'égard des fondateurs, de stratégies individuelles mais aussi un douloureux événement qui pousse à s'impliquer pour défendre le projet et l'équipe.

« Il y a des gens qui essayaient de pousser Claire dehors pour prendre le pouvoir [...] plein de gens que l'on ne voit plus mais qui étaient dans cette mouvance-là, qui étaient aux universités d'été. [...] Et après il y a eu l'assemblée de Lille, c'était celle de la catastrophe, celle où il y a eu le coup de force. Ce n'était pas prévu, mais c'est là que je suis rentrée dans le Mouvement, à l'assemblée de Lille. [...] C'est là que l'on a découvert les grosses grosses difficultés. Tu n'as jamais vu le document qu'ils ont produit [...] et quand tu vois parler de gourou, tu te dis mais ce n'est pas du tout ce que je connais du Mouvement, pour avoir fait des universités avec tous ces gens-là, pour bien connaître Claire. On se connaissait, mais on n'était pas amies comme on l'est maintenant. On se dit ce n'est pas possible, on ne peut pas laisser faire ce coup. C'était un coup de force qu'ils voulaient faire [...] pour imposer des vues qui étaient pour moi étriquées. [...] Il y avait des histoires de personnes, des gens qui étaient jaloux de personnes, c'est vrai que Claire, elle a de l'aisance à parler. Elle a du charisme et il y a des gens qui voulaient prendre la place de Claire, mais c'était symbolique. Tu veux tuer le père, tu veux tuer la personne pas qui te domine, parce qu'elle n'a jamais essayé de dominer personne, mais tu peux le ressentir

comme cela. [...] C'était tellement douloureux à cette époque-là, personnellement et pour eux que j'ai l'impression que j'ai fait un nettoyage de cerveau, tu sais, c'était épuisant on ne savait pas si on allait pouvoir les payer, on ne savait pas... » (Josette, EN).

L'intensité émotionnelle décrite par cette personne engagée au Mouvement n'est pas anecdotique mais partagée par plusieurs personnes rencontrées, qui pour la plupart parlent difficilement de cette période.

De plus, souvent les membres des Réseaux locaux font également référence à des figures plus locales, des personnes qui ont initié leur Réseau ou auxquelles elles reconnaissent une valeur morale. Tous ne se reconnaissent pas alors dans la figure de Claire Héber-Suffrin mais dans celles de participants avec qui ils ont des relations plus fréquentes. Certaines d'entre-elles sont également reconnues par des militants du Mouvement.

« [Yvette], t'as dû entendre parler. Voilà. Moi la première personne qui m'ait ouvert sa porte c'était [Yvette] avant Claire même. Ça a été pour moi... [...] C'est quelqu'un d'assez extraordinaire moi qui est quelqu'un... On s'est vite retrouvés aussi sur le plan des valeurs. Au-delà du travail social, là, tu vois, je suis rentré pour moi dans les réseaux! » (Luc, EN).

Yvette, figure marquante dans l'histoire des Réseaux bretons, décrit elle aussi des personnes rencontrées dans les Réseaux avec enthousiasme. *« J'ai tout découvert là-bas et il y avait une animatrice à ce moment-là qui était géniale, qui m'a tout appris et heureusement qu'elle m'a appris ça rapidement parce que je me suis retrouvée à animer des réseaux [...] Elle était une animatrice extraordinaire » (Yvette, EL).* Chaque Réseau a ses propres figures marquantes. L'histoire commune constituée de figures et d'histoires partagées (Wenger, 2005) est avant tout locale pour les Réseaux. Les histoires qui ont marqué les enquêtés, sont le plus souvent des événements de la vie de leur propre Réseau ou lors des rencontres avec des Réseaux proches. Ces repas, ces fêtes ou ces souvenirs d'échanges sont marquants. Les histoires sont décrites aussi, parfois avec émotion, en mentionnant des participants qui proposaient leurs savoirs ou animaient le Réseau. Ils expriment leur regret lorsque la personne n'est plus présente dans le Réseau, parce qu'elle a déménagé ou qu'elle est décédée. Des éléments matériels servent de support à ces histoires : ce sont des photos ou des œuvres réalisées à l'occasion d'un échange. La « réification » ne se fait essentiellement au niveau local et questionne les frontières du dispositif. Si la réification se fait qu'au niveau local, le dispositif se limiterait alors au RERS concerné (Wenger, 2005).

Comme au niveau national, à l'échelle de chaque Réseau, comme le relèvent les travaux d'Alter (2002) sur l'innovation, se retrouve une tension permanente entre la volonté de faire durer le Réseau, dans ses grandes lignes et de le laisser en gestion à des nouvelles personnes. Celle-ci produit du malaise, des sentiments de manque de reconnaissance voire des conflits, à la fois pour les initiateurs, les personnes les plus investies, celles qui souhaiteraient s'y investir et

celles qui le refusent. Le degré d'investissement dans le projet, associatif et/ou innovant, participe de la difficulté de laisser d'autres s'en occuper et le faire évoluer comme ils le souhaitent.

« Enfin on pourrait imaginer, dans le meilleur des mondes, que participer à une association comme ça, activement, ben c'est un passage dans la vie. Et qu'après on tourne la page. Hors, ça peut durer! [...] Le monde associatif supporte beaucoup de gens qui se sont accrochés aux appuis associatif comme [...] une bouée de sauvetage. Et qui ne peuvent pas s'en aller, parce qu'effectivement, s'ils s'en vont, il y a plus rien et puis ne peuvent pas non plus s'en aller parce que leur vie à eux c'est le no mans land total s'ils s'en vont. Et ça, je pense que vraiment, il y a trente années d'histoires dans l'associatif en France qui peuvent s'écrire avec ça » (Christiane, EL).

Le plaisir et la fierté de la réussite du projet qui accompagnent l'importance de l'investissement, le plaisir de l'autonomie, le sentiment d'utilité sociale, et leurs conséquences sur les tentations au contrôle du projet sont également observés par Vermersch (2004, p. 699) au moment d'un entretien avec un président d'association. Il est dans le même dilemme, accru pour les dispositifs de coformation participatifs :

« Le président est celui qui éprouve le plus de plaisir dans l'action, du moins qui revendique le plus explicitement et le plus fréquemment son plaisir, or il est également celui dont l'identité personnelle se confond le plus avec l'identité construite dans le cadre de l'action : « Je suis persuadé que de toute façon il n'y pas de bénévolat, c'est un échange, on fait pas de sacrifice de son temps libre ou de sa personne sur l'autel associatif ça existe pas, et chacun y retire quelque chose [...] je vais te dire un truc un peu personnel, mais moi c'est vrai que la chose que j'ai le mieux réussi dans ma vie c'est l'association pourtant j'essaie de faire très attention en même temps de pas tomber dans un truc où c'est mon bébé et puis pas lâcher. » (36). À 25 ans, ce militant n'exerce pas de réelle activité professionnelle, s'occupe d'Urbanisme et Démocratie les trois quarts de son temps, et trouve à travers cette activité une reconnaissance sociale importante. Socialement, il existe essentiellement en tant que président d'Urbanisme et Démocratie, dans la mesure où il y puise un statut quasi professionnel, un prestige, au moins local, non négligeable, et un grand nombre de ses relations amicales. Dès lors, la « jouissance » – terme qu'il utilise fréquemment – tirée de l'action associative n'est autre que la « jouissance » d'un soi qui trouve dans l'engagement un grand nombre de ses composantes » (Vermersch, 2004, p. 699).

L'importance de l'implication et l'attachement au projet, en particulier chez les fondateurs, rend le désengagement plus difficile que la prise de rôle. Il en est de même dans les communautés épistémiques, ce qui a des conséquences sur la capacité à ouvrir le réseau à un collectif plus étendu (Jullien *et al.*, 2011). Ces tensions ne sont évidemment pas permanentes mais ponctuelles et régulières. Les processus de reconnaissance sociale sont particulièrement

importants à prendre en compte pour comprendre la durabilité du dispositif. Il a déjà été mis en évidence l'importance accordée à la valorisation des savoirs pour le développement et la dynamique d'éducation des personnes. Et, il en va de même pour le fonctionnement du Mouvement lui-même et les relations entre les membres des Réseaux et les promoteurs nationaux. Certaines personnes ne se reconnaissent plus dans le Mouvement. De plus, comme le relève Querrien (2014), le récit d'une aventure pédagogique portée par un innovateur peut être interprété comme paradoxal dans les dispositifs auto-organisés et collectifs. Ainsi, pour Freinet, la « volonté de transmission conforme transforme l'entreprise pédagogique et motions de congrès elle devient elle-même obstacle aux nouvelles ruptures qui relanceraient l'innovation » (Querrien, 2014, p. 137). C'est ainsi que certains animateurs ne voient dans le fonctionnement du Mouvement et ses méthodes qu'un ensemble de contraintes figées. Pour légitimer la charte, le Mouvement fait ainsi des rappels historiques sur sa co-construction lors d'un inter-réseau en 1989 par l'ensemble des RERS existants. Pourtant, les participants actuels ne semblent pas se reconnaître pour autant dans la charte. Ils réinventent des chartes et des méthodes et manifestent, à leur tour, une défiance à l'égard du dispositif des RERS porté par l'association nationale. Cela est d'autant plus problématique pour la reconnaissance et la légitimité qu'ils ont construites sur des valeurs d'égalité et d'autonomie. Les propositions et travaux du Mouvement sont interprétés comme un rappel à la norme et un refus de l'invention, alors même que des membres du Mouvement sont dans l'injonction à l'appropriation et à la créativité. Une partie des conflits les plus déstabilisateurs pour le MRERS se joue également dans cette tension entre la reconnaissance symbolique et morale de la figure de l'inventeur et celle de l'expérience et de l'investissement de chacun. Un travail sur l'identité collective a été engagé comme solution par le Mouvement. En effet, la crise a laissé des marques indélébiles, inscrites dans la mémoire collective, sur la représentativité et la reconnaissance de l'équipe nationale.

La question de la reconnaissance et de l'identité collective se manifeste également lorsque les personnes décrivent leur Réseau avec modestie comparativement à l'image qu'ils se font d'un Réseau qui réussit. Les personnes chargées de Réseaux qui comptent un nombre important d'adhérents et d'échanges au regard des autres Réseaux ont eux-mêmes le sentiment d'être un « petit réseau » qui ne correspond pas à l'idéal du Réseau. Ils se réfèrent aussi comparativement aux Réseaux qui ont un animateur salarié. Concentrés sur la bonne marche de leur propre structure, ils abandonnent la perspective de se mettre en lien avec d'autres Réseaux. Ils ne se sentent pas insignifiants au regard du projet et préfèrent attendre de se construire localement avant de confronter leur expérience à d'autres. Le contact avec les autres Réseaux semble se faire lorsque les personnes ressentent le besoin de renouveler et faire évoluer leurs pratiques, ce qu'elles font parfois par d'autres biais que par l'inscription dans le Mouvement des RERS.

« Il y a des réseaux où ils sont extrêmement nombreux quoi, ça frôle les 600 à 700 personnes et je suis très étonné de voir comment ils fonctionnent, eux [...] C'est monstrueux. À mon avis, ça doit exiger un temps complet, voire même deux mi-temps ou trois mi-temps pour gérer cette affaire-là quoi. Ben oui ! Là on est dans un truc convivial à une vingtaine de personnes, c'est les doigts dans le nez quoi ! [...] Il y a des villes où c'est énorme, c'est énorme. Je n'ai pas de mes yeux vu. C'est sur le papier [...] parce que j'ai reçu une invitation à un congrès [...] C'est la fédération des échanges de savoirs. C'est costaud quand même comme truc ! [...] Mais au bout d'un moment je me serais renseigné. C'est bien de savoir ce qui se passe ailleurs aussi. Parce que je trouve bien, qui est un peu important, c'est de ne pas s'enraciner dans ses propres idées, tout le temps. Au bout d'un moment, on s'enferme quoi. On s'étouffe, on s'étouffe... Le fait d'aller voir ailleurs, comment ça se passe, voir comment il fonctionne. Ça permet de ne pas s'enfermer tu vois, et d'améliorer le fonctionnement comme nous on peut aussi apporter des idées à d'autres » (Simon, EL)⁴¹.

Ce que Simon exprime est assez répandu : tous les Réseaux bretons rencontrés se sentent tout « petits » et peu dynamiques par rapport à l'image qu'ils se font des « vrais » RERS. La construction collective avec les personnes locales leur apparaît prioritaire. Ils sollicitent d'autres Réseaux et le Mouvement, principalement au moment de leur création, puis quand ils cherchent à améliorer leur pratiques.

En plus de la remise en cause de leur professionnalité, le modèle économique veut que les animateurs soient rémunérés par le Réseau lui-même. En pratique, ils se trouvent parfois en charge de trouver de quoi financer leur propre poste. Les choix de systèmes de rétributions, par manque de moyens financiers, peuvent produire des désengagements des Réseaux.

« On m'a demandé de rechercher mes financements. Le financement de mon poste. Alors là...moi je n'ai pas du tout apprécié, parce que je passais plus de temps à chercher les financements de mon poste qu'à faire mon travail de coordination ! Donc au bout d'un moment j'ai dit [...] là ça suffit, ça ne veut rien dire quoi ! Je veux dire je passe mon temps à rencontrer des gens qui n'en n'ont rien à foutre, en plus, et qui ne me donnent rien quoi » (Yvette, EL).

Le salaire engage lui-même un système de don et de contre-don (Alter, 2010). L'investissement en tant que bénévole ou professionnel n'offre que peu de perspectives professionnelles pour l'avenir, d'où le travail régulièrement mis en œuvre de valorisation des compétences et du métier d'animateur de Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs. Cette thématique est caractéristique du monde associatif, dont les caractérisations et relations entre les bénévoles et salariés posent questions et manifestent des positions contrastées sur la

⁴¹ Simon – 52 ans, 3 ans d'engagement dans les RERS, Finistère, responsabilités dans le RERS, aucun contact avec le Mouvement, indépendant, non initiateur de Réseau.

professionnalisation des bénévoles et sur la valorisation de l'activité au même titre qu'une activité économique. « Loin d'être le lieu privilégié d'une "hybridation" des logiques économiques que certains s'empressent de consacrer, le monde de la loi 1901 cristallise, sans toujours parvenir à les concilier ni les dépasser, les contradictions consécutives aux recompositions de la société salariale entre le marchand et le non-marchand, d'une part, et entre le bénévolat et le salariat, de l'autre » (Hély, 2009, p. 21). L'intervention du monde marchand, économique, professionnel est toujours sujet de débats et positionnements contrastés dans le champ associatif. La promotion professionnelle au sein des RERS n'existe pas, les postes se limitent à ceux d'animateur de Réseau. Le Mouvement n'emploie presque plus personne. Certains se désinvestissent pour pouvoir se concentrer sur leur carrière professionnelle et une meilleure sécurité professionnelle et financière. L'emploi associatif n'est pas toujours lui-même reconnu par tous les employeurs potentiels (Hély, 2009). Par exemple, lors d'un échange informel, une personne salariée des Réseaux depuis plusieurs dizaines d'années manifeste son inquiétude à l'entrée en retraite, avec une faible rétribution, mais rapidement, se résigne en rappelant d'elle-même qu'après tout, c'est bien elle qui a fait ce choix.

L'investissement en temps et l'énergie consacrée à faire vivre le Réseau est souvent décrit comme une source d'épuisement et d'éparpillement, accentué par la difficulté à impliquer d'autres personnes dans les équipes d'animation et à travailler en collaboration. Chez les assistantes sociales en particulier, quel que soit le soutien qu'elles ont de la part de leur hiérarchie, le regard porté sur leur posture par les collègues est souvent mentionné comme une remise en cause de la qualité de leur travail. Ce manque de reconnaissance peut également décourager d'autres salariés des Réseaux dans d'autres type d'organisation, en particulier lorsqu'ils se retrouvent eux-mêmes en charge d'assurer le financement de leur poste par des recherches de subventions. Les plus militants et investis y voient une absence de reconnaissance (par les responsables et collectivités sollicitées mais aussi parfois par l'équipe du Mouvement qui ne finance plus de poste de coordinateur) et une perte de sens à leur activité centrée sur des questions financières et non plus sur les aspirations et les valeurs qui portent leur action.

7-3.2. Réinterprétations et réinventions pour fonctionner

7-3.2.1. Réinterprétations de la réciprocité

La rencontre entre toutes ces personnes, aux profils variés nécessite des réinventions et des arrangements pour aboutir à un accord entre les différentes parties prenantes (Gaglio, 2011), en particulier dans le cas de dispositifs dont les contenus et méthodes ne sont pas préétablis (Heutte, 2011; Ka, 2006). La réciprocité est placée au cœur du dispositif et est objet de régulation. Effectivement, la règle de réciprocité est appliquée de façon variée et variable. Le

rapport d'activité du MRERS de 1989 constatait déjà un écart dans l'importance accordée à la réciprocité. Il coexiste entre les membres, parfois au sein du même Réseau, une pluralité de conceptions de la réciprocité. Comme toute innovation qui se diffuse et se banalise, elle manifeste une tension entre la volonté de diffuser les nouvelles pratiques, les appropriations et détournements nécessaires et la préservation du modèle (Leclercq, 2005).

Les promoteurs de la démarche à l'échelle nationale sont particulièrement affectés par la banalisation de l'usage du terme de RERS qui néglige la réciprocité éducative, et nuit involontairement à l'image de la réputation des Réseaux.

« Ils avaient de l'argent parce qu'ils se disaient Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs, ils avaient de l'argent de la Caf [...] Elle offrait le soutien scolaire et tous les enfants qui étaient là, ils n'offraient rien du tout... Ce n'est pas que je critique, je dis ça peut exister, mais il ne faut pas s'appeler Réseau d'Echange Réciproque de Savoirs, c'est tout ! [...] Parce que je sais qu'ils ont eu de l'argent eux parce qu'ils s'appuient sur tous les écrits des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs. Je trouve que ce n'est pas très honnête » (Josette, EN).

La mise en application de la réciprocité nécessite des arrangements, elle se joue sur un temps long et nécessite un travail de la part de l'animateur pour faire émerger des offres (vu au chapitre 6). *« Dès fois il y en a qui arrivent et qui font une demande, ils ne savent pas trop quoi offrir, tu attends d'un peu mieux les connaître pour les aider à découvrir ce qu'ils peuvent offrir » (Josette, EN).* Toutes les personnes rencontrées sont confrontées à cette situation : peu de personnes savent d'emblée quoi transmettre ou ne veulent pas se positionner comme offreur. Les personnes engagées à différents degrés et échelles dans la démarche sont toutes dans cet embarras. Ce dernier est accru dans un contexte de libre participation entre pairs qui implique d'obliger une personne à enseigner quelque chose, sans *« froisser ou frustrer »* les personnes (Franck, EN) en préservant un climat de convivialité, d'accueil, de tolérance. Comme Maud l'a mentionné plus haut, il est plus facile pour un animateur salarié de prendre le rôle de garant de la réciprocité et de rappel des règles. L'arrivée d'un nouveau membre est souvent un moment de relativisation de la réciprocité.

« Et puis la réciprocité est quelque chose qui fait froid dans le dos, quelque fois, aux gens, parce qu'ils se demandent ce qu'on va leur demander en échange. Donc on leur dit, non non, vous avez le temps. [...] En discutant avec les autres ils vont trouver ce que vous avez » (Carine, EN).

« Mais on prend le temps qu'il faut. Bon, il se peut qu'entre deux il y ait une personne qui parte mais si elle est partie on ne va pas courir après ! » (Josette, EN). Sans offreur, le Réseau ne fonctionne plus. La latence provoquée par la réciprocité n'est pas pertinente pour intervenir sur des questions professionnelles : *« autour de l'emploi, il y a une question de temporalité très forte.*

C'est-à-dire que les gens, ils ont besoin de nous tout de suite » (Gaëlle, EL). Dans cette structure, il existe de plus déjà des actions dédiées à l'insertion socioprofessionnelle.

Certaines personnes accueillies se montrent méfiantes lors que le mot réciprocité est évoqué pour les nouveaux arrivants qui se trouvent alors déjà dans l'obligation d'offrir quelque chose à un groupe inconnu. La réciprocité est ici une prise de risque qui nécessite une confiance préalable vis-à-vis du groupe (Eneau, 2005). D'ailleurs, Christiane raconte ainsi comment à son arrivée dans le Réseau, l'équipe d'animation et les responsables administratifs étaient dans une ambiance conflictuelle, néfaste à l'investissement dans l'animation et à la confiance dans les échanges oblatifs. Le plus souvent, les animateurs mettent en avant l'importance de cette latence du contre-don tel que la développent l'anthropologie (Douglas, 1999). Elle est interprétée parfois par les personnes comme un apprentissage aux principes des RERS et un changement des habitudes comportementales. Le temps est nécessaire à l'établissement de relations de confiance, de lien sociaux et de développement d'un sentiment d'obligation de donner.

Malgré le sentiment de certains membres du Mouvement, l'idée de réciprocité n'est pas forcément abandonnée par les professionnels du travail social. L'absence de don rendu est souvent décrite négativement comme une posture de « consommateur ». La réciprocité vient ici s'opposer à des normes de bienveillance qui requièrent de donner aux autres l'aide dont ils ont besoin sans obligation pour le donateur (Gouldner, 2008). Comme cet auteur le développe, désirer recevoir sans donner en retour peut être un aveu d'impuissance, l'individu n'a rien à offrir et pas de prise sur son environnement et son destin, alors « voué à la merci d'autrui et ne saurait manifester la *fierté* de l'adulte pleinement autonome », que la réciprocité vient restaurer. L'auteur pointe que l'abondance, par exemple le foisonnement d'échanges de savoirs possible, rend l'obligation de contre-don plus relative. Elle correspond à une transformation de la conception de la relation entre les plus riches et les plus démunis très manifeste dans le passage par exemple du Revenu Minimum d'Insertion au Revenu de Solidarité Active. C'est ainsi que sont par exemple critiqués ceux qui participent à un échange cuisine en réalisant peu de tâches avec le groupe et semblent finalement attendre de déjeuner pour un coût modique. L'interprétation y est différente et plutôt axée sur la participation, l'implication active que la pédagogie. La définition de la réciprocité est plus ou moins stricte. D'un côté les personnes font des offres, de l'autre des demandes, la réciprocité est effective lorsque chacune de ces personnes s'est retrouvée en situation d'enseigner une connaissance ou un savoir-faire (tel que présenté au chapitre 6). Cette définition de la réciprocité est fréquemment réinterprétée pour concerner plus largement l'ensemble des échanges et des interactions entre les personnes d'un même groupe. La réciprocité est alors effective lorsque la personne est active dans le Réseau, s'implique, n'est pas « consommatrice ». Ce type de relations horizontales et paritaires est un terrain symbolique et éthique à la démocratie participative et associative dans lequel l'intérêt individuel se soumet

au bien commun fondé sur la reconnaissance d'une égalité des libertés (Henrique, 2008), telles que la combinaison des valeurs d'autonomie et d'universalisme constituent le dispositif de coformation entre pairs. Parmi les fréquentes négociations réalisées en pratique avec la réciprocité dans les Réseaux locaux, la participation à l'organisation d'un événement ou la tenue d'une permanence est comptabilisée comme un respect de la réciprocité. Pour la plupart, la réciprocité représente moins une situation effective qu'une valeur ou un idéal, support à l'activité voire à l'*empowerment* individuel. La participation, comme engagement citoyen relève pour Vermersch (2004, p. 702) de plusieurs niveaux d'interprétations présents dans les RERS, de l'affirmation de la lutte contre le libéralisme au sentiment d'agir sur un collectif avec d'autres.

A l'image de cette citoyenneté, la réciprocité est perçue comme support de responsabilisation et comme implication dans la gestion et l'animation du Réseau. La question de la réciprocité porte ici également sur des considérations différentes selon les Réseaux sur le destinataire du contre-don. Les composantes du dispositif et les régulations effectuées rappellent qu'il se fait vis-à-vis d'un autre membre du Réseau et en lui apprenant quelque chose. Les animateurs s'appuient sur la théorisation du cycle du don : un don appelle un retour qui ne repose sur aucun calcul, d'où l'insignifiance de la mesure de la quantité et qualité des relations de coformation et le refus des relations utilitaristes de type « donnant-donnant » (Chanial, 2008 ; Gouldner, 2008). La bienfaisance, lorsqu'elle ne permet aucun retour possible, s'inscrit dans un régime d'autorité et de charisme du donateur, institue des relations de domination (Chanial, 2008). Plus rarement, il s'agit d'une part des offres qui sont dangereuses pour la sécurité psychologique et physique des personnes comme, par exemple, l'escalade. Les animateurs et responsables locaux qui interprètent la réciprocité des Réseaux comme logique d'échange, donnant-donnant, affirment l'impossibilité de sa mise en œuvre effective sous cette forme et de relations de pouvoirs sous-jacentes. Certaines déduisent de cette interprétation une impossibilité de se reconnaître dans les pratiques et la charte des RERS justifiant l'indépendance vis-à-vis du Mouvement, alors que leur mise en application n'est pas si éloignée de ce que promeuvent l'équipe nationale.

« On adoptait la charte des réseaux mais on n'obligeait personne à rendre la pareille. C'était impossible. [...] Ça c'est un vrai, un vrai idéal. Mais ça ne peut pas fonctionner. En tous les cas pas ici, pas avec un public comme ça, pas dans un quartier comme ça. Parce qu'on met les gens en difficulté, je trouve. Ils n'ont pas forcément les moyens de rendre, en tous les cas dans l'immédiateté peut-être, ça peut-être décalé dans le temps. C'est ce qu'on faisait d'ailleurs. [...] C'est que redonner quelque chose, ça veut dire réinterroger son savoir, ça veut dire se positionner comme celui qui sait et l'autre qui ne sait pas. Et ça, ça peut être difficile. » (Gaëlle, EL). Gaëlle avait alors pris l'habitude de rappeler aux personnes qu'elles devaient

offrir mais se refuse absolument à les y obliger. La réciprocité reste pour autant une valeur et orientation essentielle : *« Si on garde l'esprit du Réseau, c'est l'esprit de la réciprocité. Voilà, de l'échange, de l'idée de la réciprocité. Parce que c'est plutôt une idée que des faits. »* (Gaëlle, EL).

Effectivement, la différence entre le don et l'échange se situe principalement dans l'inconditionnalité du don qui invite à offrir mais non pas comme une dette dont il faut s'acquitter au plus vite. Leurs promoteurs se distinguent des systèmes d'échanges non marchands. Des offres sont ainsi refusées lorsqu'elles semblent cacher des comportements stratégiques. Par exemple, certains ont été confrontés à une personne qui vient de publier une biographie et se présente au Réseau pour offrir de faire une conférence sur le sujet. Dans un autre Réseau, une personne qui venait d'ouvrir un cabinet de sophrologie et se proposait d'offrir ce savoir au Réseau a vu son offre être refusée parce que les membres ont craint qu'elle vienne seulement développer sa clientèle de cabinet. Tout signe de rapport marchand dans une offre proposée pose question et elle tend à être refusée. *« L'autre fois il y a un mec qui s'est pointé. [...] Alors du coup, ben lui, il a été se rhabiller un petit peu ! Il croyait que, il croyait qu'on était payé ! »* (Julien, EL).

Franck mentionne le recadrage de cette relation d'échange au profit d'un endettement plus positif et constitutif de relations sociales. Dans la situation qu'il décrit, les personnes, contentes d'apprendre un nouveau savoir et ne sachant pas quoi offrir, se proposent de lui ramener des gâteaux ou de faire le ménage, à la manière d'une relation de don-contre-don bilatérale avec l'animateur du Réseau. D'autres essaient de se libérer de l'obligation du contre-don rapidement en proposant : *« n'oublie pas si tu as besoin de moi, pour faire de la mise sous pli »* (Franck, EN). L'état de dette et le sentiment d'obligation semblent ainsi pour les personnes se situer sur un autre terrain que l'enseignement d'un savoir. En effet, la réciprocité contribue au lien social et le réactive en valorisant des formes d'engagement à l'égard d'autrui (Chaniel, 2008). Les participants ressentent plus spontanément le besoin de redonner à l'ensemble du groupe en participant aux activités d'animation qu'à un seul individu, parfois inconnu. *« La dette de la reconnaissance »* manifeste un désir de donner, peu importe à qui, et valorise la relation par la considération marquée envers autrui (Chaniel, 2008). Le temps nécessaire identifié comme apprentissage est également celui du temps nécessaire à la construction de marques de reconnaissance, de sociabilités et de confiance réciproque, favorable à la réciprocité. Ce temps nécessaire et ce refus de relation utilitariste n'est pas toujours favorable à l'acquisition, la reconnaissance de savoirs et de compétences rapidement, et reconnues par exemple dans le champ professionnel. Inversement, comme précédemment cités, certains s'appuient sur la dynamique de l'échange pour convaincre des membres à participer et démultiplier les échanges

possibles. Josette mobilise ainsi des professionnels de son entourage pour faire des propositions d'offres en insistant sur la possibilité pour eux d'apprendre autre chose en échange.

Une autre manière de considérer la réciprocité pour les membres consiste non plus à observer les échanges entre les « offreurs » et « demandeurs » mais à l'intérieur même du groupe. Lors d'échanges sous forme de groupes d'atelier, la réciprocité semble se faire assez naturellement. C'est en particulier le cas des échanges cuisine. Une personne va ainsi proposer de réaliser une recette avec d'autres, mais le moment de la pratique est un moment de discussion, d'échanges de pratiques, d'expériences et de conseils sur leurs savoirs en cuisine. Tous participent alors et peuvent apporter l'une de leur connaissance. Comptabiliser systématiquement les échanges entre des offreurs et demandeurs est souvent décrit comme trop rigide et entraînant l'impossibilité d'user de mode de transmission informel.

« Je ne voulais pas aller dans la réciprocité systématique, [...] parce qu'il y a des personnes qui des fois vont buter. Non, je ne sais rien faire. Bon, ça peut se travailler mais. [...] Mais que même à l'intérieur d'un groupe, des personnes s'échangent quoi. Enfin, des groupes de fleurs, par exemple, il y en a qui ont choisi le système de tous les mois, ça tourne. [...] Des fois c'est plus subtil que ça. Ce n'est pas une personne, c'est elles sont à deux. [...] Voilà, c'est ça en gros. On prend, on donne, on reçoit » (Sophie, EL).

Là encore, l'appréhension de la réciprocité au prisme de l'échange et du partage intéresse et mobilise, mais a des conséquences sur le fonctionnement effectif et la relativisation de la possibilité même de mettre en œuvre une réciprocité éducative. Toujours dans cette interprétation élargie, participative et sociale de la réciprocité, des animateurs permettent à ceux qui ne savent pas quoi offrir de tenir une permanence ou de participer à l'organisation de fêtes. La réciprocité se fait donc bien envers l'ensemble du groupe mais autant sur le fonctionnement du collectif que sur la circulation des connaissances. Elle contribue à l'établissement de liens sociaux qui stabilisent le collectif et l'engagement des personnes vis-à-vis du groupe (Godbout & Caillé, 2000).

La réciprocité éducative reste centrée pour les membres du Mouvement sur le changement de rôle de demandeur à offreur à un moment donné dans les échanges. Pour tous les acteurs rencontrés un individu peut participer à plusieurs groupes de pratiques et enseigner lui-même une connaissance durant quelques séances et il est en situation de réciprocité. Le registre de la générosité (Chaniel, 2008), celle de la bienfaisance et de l'absence d'attente de retour n'est pas totalement absent. La tolérance est plus grande à l'égard des personnes qui sont en perpétuelle situation d'offre. Une autre conception de la réciprocité, plus proche de l'*agapè* cohabite avec les différentes significations qui traversent le Réseau. Cette posture est tolérée voire valorisée. Une dizaine d'offreurs peut ainsi permettre à l'ensemble du groupe de bénéficier

d'échanges de savoirs chaque jour de la semaine une année durant. Donner est une façon de recevoir une reconnaissance sociale de la part des autres et n'est donc pas clairement limité à une posture de transmetteur de savoirs.

« C'est une ancienne instit qui est venue. [...] Elle dit, mais, moi c'est important pour moi de venir. Et elle lui a dit. Je veux dire, toi je te donne. Mais moi tu me donnes. Parce qu'elle venait de quitter le boulot. Elle ne savait pas trop quoi faire. Elle perdait un peu ses repères. Et ça a été dit très fort. En disant mais moi ça me fait du bien de donner ces jours-là. Ce n'est pas simplement pour te faire plaisir, ça me fait plaisir. Et je trouve que c'est important. [...] L'idée d'égalité, ce n'est pas d'égalité dans le donnant-donnant. C'est important » (Mona, EL).

La posture permanente de transmission n'est pas perçue comme une entorse à la règle de réciprocité, tant qu'elle se situe dans une relation « horizontale », de considération de parité exempte d'autorité ou compassion, proche de l'éthique de la mutualité ouvrière décrite par Petitclerc (2008). Lors des entretiens, une personne a mentionné le cas d'un offreur permanent qui a été amené à apprendre pour respecter la réciprocité.

« On était bien contents, parce qu'il a été trois ou quatre ans à offrir de l'informatique et il disait moi je n'ai rien à apprendre de personne. On lui répétait c'est de l'échange de savoirs, ce n'est pas que offrir, c'est aussi demander. Mais l'année dernière, il a demandé un truc. On a été contentes, mais on eut du mal » (Josette, EN).

Ce qui est refusé par cette équipe d'animateurs est que cette personne ne se positionne pas comme demandeur par manque de remise en cause de soi, d'ouverture aux autres et une affirmation d'une relation de pouvoir vis-à-vis du savoir asymétrique.

7-3.2.2. La mise en relation renégociée

Certaines des personnes rencontrées sont attentives, comme le rappellent les écrits et les formateurs du Mouvement, à formuler des offres et demandes précises. « Peinture » serait une formulation génératrice de malentendus entre les personnes : l'une peut vouloir apprendre comment refaire la peinture de son salon et l'autre peut offrir ses savoir-faire pour utiliser le plan du papier dans la réalisation d'aquarelles. Certains animateurs, surtout ceux en contact avec l'équipe nationale, demandent ainsi aux membres de préciser leurs offres et demandes, mais la plupart se contentent d'énoncer un besoin très généraliste. Les tâches et pratiques liées à la mise en relation, prévues et transmises, par le Mouvement sont, en pratique, rarement utilisées en tant que tels. L'individualisation et la réactualisation des offres et demandes de chacun deviennent moins importantes.

Les participants formulent ainsi rarement des objectifs pédagogiques inscrits dans une progression. De même, les bilans des échanges prévus par la démarche ont pour but de vérifier que l'échange se passe bien, que les objectifs pédagogiques sont atteints et à renégocier, si besoin, d'autres méthodes et objectifs. Ils sont perçus comme une lourdeur inutile par la plupart

des personnes rencontrées. Des Réseaux vont jusqu'à ne plus l'appliquer du tout, ce qui est la majorité des cas dans les RERS bretons rencontrés. « *Au début on avait des fiches de groupes [pour le bilan des échanges] mais j'ai aboli ça. On n'est pas à l'école !* » (Charles, EL). Selon les personnes qui reprennent l'animation et la responsabilité du Réseau cet usage des bilans d'échanges doit être abandonné. Il est perçu comme trop formaliste, chronophage, inadaptée à une ambiance informelle et conviviale d'apprentissage mutuel.

« Il ne faut pas se prendre la tête non plus [...] parce que mine de rien, aussi simplement que c'est organisé, comme ça là. Des fois quand il faut écrire les courriers et tout, faire les compte rendus et tout. Ben ça fait pas mal de boulot ! Si en plus il fallait remplir des fiches ! Bon, tu t'appelles comment, tu fais quoi, quelle date ? Non, mais ho ! Il ne faut pas se prendre la tête pour ça ! [...] Et puis ça prend, ça prend beaucoup moins de place. T'aurais vu l'armoire ! » (Simon, EL).

La méthode de mise en relation elle-même est adaptée. « *En fait l'équipe était tellement restreinte. Julie avait tellement suscité d'engouement, d'une certaine manière, pour cette affaire-là, on avait les fiches d'inscriptions. On a fait des outils, enfin, on avait la charte, on avait des choses comme ça... On passait notre temps à contacter les gens, faire des réunions où on était que deux. [...] Pour que ça roule, il faut qu'on mette les gens en relation. Et ça pour mettre les gens en relation il faut prendre son téléphone et il faut créer des rendez-vous* » (David, EL).

Effectivement, le plus souvent, les méthodes et le mode de fonctionnement du Réseau aboutit à une quantité importante de demandes et d'offres, et à une multitude d'idées et de projets. Il incombe ensuite à l'animateur ensuite de chercher les liens possibles entre les offres et demandes et de mettre les personnes en relation.

Or, l'animation du Réseau est une tâche centrale mais pas toujours investie par un grand nombre de personnes. La formalisation du métier combine une diversité de tâches : l'animateur est à la fois celui qui accueille, fait émerger des offres et des demandes, dynamise le groupe, échange des « savoirs », met en relation, médiatise les conflits et rappelle les règles (vu au chapitre 6). La majorité des personnes rencontrées qui se chargeaient de l'animation du Réseau ont exprimé le sentiment d'une charge lourde et d'un travail parfois invisible et constant, voire un « épuisement ». Certains expriment un manque de reconnaissance et de considération de la mesure de cette mission salariée au sein de leur organisation : informel, en réseaux, participatif, une partie de leurs collègues ont le sentiment que le groupe fonctionne presque spontanément seul. Ces représentations se retrouvent les travaux portant sur la coformation à distance, les organisations apprenantes et les communautés de pratique en tant que groupes spontanés et auto-organisés où tous participent à égalité (Nonaka & Takeuchi, 1997 ; Boltanski & Chiapello, 1999 ; Simioni, 2002 ; Dillenbourg *et al.*, 2003). Cependant, l'analyse des réseaux sociaux et des

communautés épistémiques met également en évidence une différence de type et degré de participation, comme par exemple le projet Wikipedia.

L'animation nécessite de renouveler régulièrement les fiches remplies pour vérifier si la personne est toujours disponible ou si elle modifie ses offres et des demandes. Le partage de cette tâche entre plusieurs personnes nécessite une communication et un support commun de gestion du suivi des mises en relation. Dans les Réseaux locaux observés qui utilisent des bourses d'échanges, celles-ci permettent le plus souvent de communiquer sur les offres et demandes en cours, laissant directement les membres se contacter. L'animateur recense les mises en relation en cours, voire accompagne la négociation. Le plus souvent lorsque l'équipe d'animation réalise des mises en relation et bilan, ils se font de façon informelle lors des réunions collectives ou discussions.

Le temps consacré à cette tâche a contribué à ce que certains abandonnent les échanges interindividuels et ne réalisent que des échanges collectifs, large majorité des types d'échanges observés en Bretagne. Il semble qu'une fois que la décision de fonctionner strictement en échanges collectifs ait été prise dans le Réseau, elle n'est plus rediscutée par la suite. Certains membres et responsables vont jusqu'à poser la question de laisser la possibilité aux personnes de s'organiser directement. La demande d'absence de présence d'un animateur pour mener la médiation entre l'offreur et le demandeur est une demande formulée le plus souvent par les participants eux-même, qui associent le RERS à un système d'échanges. Ce sont les animateurs et membres fondateurs des RERS locaux qui tendent le plus à rappeler l'importance de la mise en relation. Les animateurs et personnes convaincues par l'importance de la médiation se trouvent parfois en devoir d'abandonner la médiation sur les échanges interindividuels : le collectif prend la décision, ce qui lui permet de fonctionner malgré le manque d'animateurs. « *Après tu vois là, là, on se posait la question si on n'allait pas donner directement le numéro aux gens. Moi je ne suis pas forcément pour mais... [...] Parce que les mises en relation prennent énormément de temps ! Téléphoner. Retéléphoner* » (Léa, EL)⁴².

7-3.2.3. Vivre et gérer la mixité sociale

La mixité sociale, une des composantes du dispositif (présentées dans le chapitre 6), est mise en relation à au niveau local avec l'idée de découverte. La diversité culturelle est bien souvent vécue comme une ouverture sur de nouvelles relations, sur un environnement riche et nouveau, potentialités et hétéroclite, presque symboliquement décrit comme un voyage : « *Il y avait, je ne sais pas combien de nationalités différentes* » (Yvette, EL). Cette façon de vivre la

⁴² Léa – 26 ans, quelques mois d'engagement dans les RERS, responsabilités dans le cadre professionnel, animatrice socioculturelle, Finistère, sans contact avec le Mouvement, initiatrice de Réseau.

diversité est partie prenante du dispositif. Elle est vécue positivement aux différentes échelles d'engagement.

« On apprend à connaître la gastronomie d'autres pays. Là, on a fait un repas breton certes, la fois d'avant un repas de Noël, la fois d'avant un repas chinois, la fois d'avant on a fait un repas indien, tu vois, avec musique indienne, musique chinoise et tout ce qui s'y rapproche. [...] Tout ce qui peut permettre l'ouverture vers le monde, permettre à chacun de s'épanouir au travers de ce qu'il a envie de découvrir aussi. C'est susciter la curiosité » (Victor, EL).

Elle est vécue comme l'expérience d'une ouverture à l'altérité, et de transformation individuelle intense. *« C'est génial... Alors que là-bas, c'est normal quoi. Les échanges, déjà c'est une culture quoi. C'est la culture du pays même. Les gens sont plus ouverts, plus accueillants. Ce n'est pas pareil qu'en France, donc... Mais ! Du coup, ça m'a donné une ouverture d'esprit qui est super importante aujourd'hui et qui fait que j'ai peut-être une autre vision » (Morgane, EL).*

Elle se combine avec les moments et espaces de convivialité, comme le montre la fréquence des repas de type cuisine du monde. Les échanges culturels ont lieu, portant, par exemple sur les langues, les spécialités culinaires nationales ou locales, les récits de voyages et la convivialité. Tous les participants voient dans la participation au Réseau un enrichissement relationnel et une redécouverte des acteurs de leur environnement proche.

Pourtant, cette mixité essentielle dans le dispositif vécue positivement par les personnes, n'est que rarement l'objet d'une prise en compte dans le financement ou l'évaluation des activités du Réseau par les partenaires. Par exemple, les bilans ne prennent pas en considération le niveau économique et social des personnes. Au contraire même, ce qui est important est plutôt d'arriver à toucher les publics-cible habituels des politiques sociales. La nécessité de la mixité sociale perçue par certains animateurs implique alors de se dégager des marges d'action dans l'évaluation des projets par les financeurs et les partenaires. Par exemple, un travailleur social négocie ainsi les modalités d'évaluation afin que les échanges ne concernent pas exclusivement des bénéficiaires des minimas sociaux mais que ces personnes ne représentent qu'un pourcentage minimum à respecter. Les arrangements réalisés par les personnes sur la mixité sociale dépendent fortement du cadre organisationnel et du cadre financier des activités et des logiques isomorphes qui se jouent. *« En même temps, on ne peut pas faire de sélection par l'argent. On ne peut pas faire un truc de entre guillemets, de pauvres quoi. Nous on fait de la mixité » (Sophie, EL).* Rares sont les projets financés sur les objectifs de mixité sociale mis à part l'intergénérationnel ou les sociabilités de quartier. Or, intéresser des jeunes semble plus difficile que d'intéresser des personnes d'origines sociales et culturelles différentes et pose des

questions aux promoteurs de la transmission du projet dans le temps, même pour ceux qui ont mentionné une attention à impliquer des jeunes.

La durabilité des Réseaux va ici dépendre de la capacité des personnes à convaincre des publics différents et à préserver une autonomie sur le public-cible. Quelques Réseaux, dans lesquels participent des personnes interrogées pour leur engagement au Mouvement, détournent cette difficulté en réalisant des demandes de subventions différenciées par type de publics. Ces quelques personnes ont adopté ces nouvelles façons de faire suite aux comportements des nouveaux arrivants. Elles constatent que lorsqu'une personne arrive dans le Réseau, elle observe et analyse le type de public présent : elle se sent plus ou moins proche d'eux, se reconnaît ou ne s'y reconnaît pas ou n'a pas l'envie de fréquenter certaines catégories de population. Un jeune homme qui arrive dans un groupe de femmes retraitées se sentira ainsi moins à l'aise et concerné.

Une ancienne militante nationale du Mouvement, toujours active dans un Réseau dynamique animé par six salariés, explique comment depuis plus de vingt ans elle tente à chaque fois de varier la manière de présenter le Réseau et les personnes concernées.

« Dans la région parisienne, il y avait des quartiers où [...] on sent de l'aisance et ça, je veux dire, on s'attire les uns les autres. Et c'est pour ça que mon souci, en tous les cas au démarrage, c'est de veiller à ce qu'il y ait un équilibre, parce qu'on sait bien que si il n'y a que des gens en difficulté ça va chasser les autres et vice et versa. Et ça, pour moi, c'est un point vraiment important pour faire gaffe pour qu'un réseau fonctionne bien. [...] On avait fait en faisant marcher nos relations personnelles » (Sabine, EN).

Elle sollicite ainsi les réseaux des participants, diversifie les activités, les partenariats et l'orientation des projets sur lesquels elle sollicite un financement. Des enfants participent ainsi parce que des échanges sur les contes ont lieu et qu'ils sont partenaires d'une association engagée sur la parentalité.

La place de l'affectif et de l'émotion au sein d'un groupe de personnes différentes et aux intérêts parfois divergents implique une gestion importante des tensions et conflits, mentionnés par des membres de la majorité des Réseaux bretons enquêtés. Les fortes personnalités, les liens forts et amitiés créées peuvent être sources de tensions fortes et participer à la fin d'un RERS ou au désengagement de membres. La convivialité, le sentiment de bien-être dans le groupe, les relations amicales et l'entraide participent à l'investissement durable des personnes et l'émergence d'initiatives. *« A force cela devient presque une famille »* (Julien, EL)⁴³. Inversement le plaisir d'être ensemble et la construction de liens sociaux affectifs, combinés avec le manque d'envie de développer le RERS et de sentiment de capacité à gérer un groupe plus important,

⁴³ Julien – 33 ans, 5 ans d'engagement dans un RERS, Côtes d'Armor, animation de RERS, aucun contact avec le Mouvement, sans emploi, non initiateur de Réseau.

peuvent suffire à la recherche de la clôture du groupe. Un groupe est particulièrement représentatif de ce phénomène, la responsable parle ainsi de « *petit cocon* », où des amies s'entraident et se confient. Tout en tricotant et échangeant des conseils sur le tricot, elles parlent de leurs journées, des nouvelles de leur famille, des nouveaux magasins en ville, des soucis relationnels avec leurs enfants ou leur mari, etc. Elles se rencontrent ainsi depuis des années, même hors des échanges, avec peu de renouvellement des participantes. Cette orientation est si forte que leur nom de Réseau d'Echange de Savoirs peut être remis en cause : la présidente se refuse à tout lien avec le Foresco dont elle reçoit les courriers. Le centre socioculturel qui les hébergent les incite à garder ce nom, elle n'est cependant pas totalement sans connaître les principes des RERS. Les objectifs de mixité nécessitent au quotidien des arrangements avec les valeurs de sécurité et la construction de liens sociaux et affectifs forts.

La diversité des participants peut être aussi source de conflits dans un dispositif qui se veut bienveillant (chapitre 6). La majorité des personnes interrogées au niveau local et national voient dans les conflits un fonctionnement habituel des associations, décrites en termes de confrontation des stratégies de pouvoir des acteurs. « *Mais bon il y avait eu beaucoup de luttes intestines, de pouvoirs... Enfin voilà, moi je dis ça comme ça, le truc archi classique dans les associations* » (Christiane, EL). En pratique, les personnes qui font vivre le RERS sont parfois confrontées à l'envie de faire participer le plus grand nombre de personnes mais aussi au manque de capacité et d'envie de prendre des responsabilités, en particulier lorsqu'ils sont bénévoles et/ou en situation de fragilité. « *Elle est vraiment : je suis fatiguée ben je ne viendrais pas. Donc, du coup, on ne la voit plus ! Parce qu'elle ne peut pas... La notion d'engagement pour elle est trop compliquée. C'est vraiment l'instant présent* » (Mona, EL). L'attention à l'autre, l'atteinte des objectifs d'émancipation et de bien-être passe alors par la prise en compte de variabilité individuelle des degrés et types de participation possibles. Certains animateurs rappellent l'importance de participer et s'appuient sur les volontaires. D'autres travaillent sur le temps long à convaincre quelques personnes à davantage s'impliquer. La diversité des motifs d'entrée dans le groupe permet une diversité d'acteurs, pas tous d'emblée convaincus par l'aspect participatif, démocratique et militant du projet.

En outre, la participation de certaines personnes est parfois refusée pour préserver le groupe, son ambiance, et la sécurité physique et psychologique des membres.

« J'ai confiance, dans les personnes, globalement. Il y en a une, par contre, non je n'ai pas confiance [...] C'est quelqu'un qui est dans le hall du centre social, qui vient, qui pique toutes les affiches. Qui parle fort qui... Dès qu'on lui refuse quelque chose... Elle crie. Je veux dire c'est quelqu'un qui a un problème psychologique, je veux dire, très sérieux » (Mona, EL).

Les populations les plus démunies accueillies, pour certaines avec une forte proportion de personnes en difficulté psychologique ou psychiatrique, touchent leurs capacités à nouer et construire des relations aux autres. Leurs comportements sont parfois néfastes à la constitution du collectif, de sa convivialité et de l'ambition participative, avec des effets négatifs sur la santé et le bien-être de la personne malade. Les individus rencontrés expriment l'importance de poser des limites dans les comportements envers autrui au sein du RERS. David, enseignant à la retraite, parle une situation d'inconfort lors de certains échanges avec une jeune :

« Elle mélange tout. Les tentatives de suicides et puis enfin, bon... [...] Ça ne m'intéresse pas. Après j'en parle à l'éducatrice mais je ne vais pas rentrer là-dedans, dans une charge affective extrêmement importante » ; ou avec un agriculteur au chômage : « On était plein à avoir mis aide au courrier, aide à faire un CV [...] et je suis tombé sur quelqu'un de profondément dépressif. J'ai appris qu'il était suivi par un psy, qu'il bouffait des louzoù⁴⁴ à hautes doses. [...] Et que en gros, je dis attends bon, est-ce qu'il y a du boulot dans ta partie. Il dit non. Il avait très mal vécu le fait d'avoir été licencié. [...] Moi dans le réseau voilà ce que je vais faire c'est parler aux gens, parce que les gens ils ont besoin de parler, en fait c'était lui qui avait besoin de parler. Une heure et demie. Je dis après, je voilà. A la réunion d'animation je dis, attends, moi je... Tout seul je ne prends pas moi, ce n'est pas possible ».

Très impliqué David va alors refuser de poursuivre ces échanges. Cette trop forte intensité s'accompagne d'une expression d'un manque de compétences et de connaissances qu'il ressent à accompagner ce type de difficultés psychologiques. *« C'est plus nos compétences. Pour faire bien, il ne faut pas aller trop loin »* (David, EL). Plusieurs membres des Réseaux locaux parlent du même type d'expériences et de leur manque de compétences pour accompagner ces personnes. Seuls les professionnels du travail social ont les compétences pour gérer au mieux ces comportements. D'ailleurs elles ne découvrent pas forcément par hasard, lors d'un problème, la maladie ou le handicap d'une personne : elles suivent déjà ces personnes ou sont informées de leur parcours. Elles ont été formées et ont l'expérience pour évaluer, s'il est possible et bénéfique pour ces personnes, de participer au Réseau, pour les accompagner et voire leur proposer d'autres types dispositifs.

De façon plus générale, hors des pathologies sociales et psychiques, le dépassement d'une certaine limite dans la relation provoque les mêmes sentiments de malaise des acteurs.

« Il y a des personnes qui viennent à des activités, par exemple, mais qui ne sont pas du tout branchées par l'activité en fait. C'est un support. Elles viennent beaucoup pour parler, parler, et puis il y a des moments, ça va loin quoi. Donc c'est vrai que je sensibilise pas mal les bénévoles par rapport à ça [...] Je pense, là récemment il y a eu un groupe où il y a eu des problèmes de cet ordre-là. Où là, c'était beaucoup des jeunes mamans avec des enfants et puis des difficultés enfin bref avec les enfants. Donc des mamans qui parlent mais des fois, ça allait

⁴⁴ En breton, *louzoù* signifie médicaments.

très très loin quoi. Et du coup, la bénévoles m'en a parlé et moi j'ai fait de l'information sur le club parent, [...] où là c'est vraiment un espace, avec un professionnel, pour parler, de ces difficultés-là » (Sophie, EL).

La gestion de l'intimité des relations et des difficultés personnelles de chacun peut être lourde à gérer et donner le sentiment de dépasser les compétences et le rôle des participants quand les personnes se confient.

« Après l'association, elle ne peut pas avoir un rôle de suivi professionnel, comme cela pourrait être le cas avec des travailleurs sociaux, plus directement concernés par des situations de ce genre. Ça va être un lieu où les gens vont trouver à la fois de la chaleur, peut-être des camaraderies, enfin. Bon à une époque je disais attention ce n'est pas un lieu où on se fait forcément des amis quoi ! Parce que c'est quand même un lieu où il y a des gens qui ne vont pas bien et des gens qui ne vont pas bien et qui cherchent des amis qui ne vont pas bien !... Voilà ce n'est pas forcément un cadeau » (Christiane, EL).

Responsables et animateurs se trouvent alors dans la situation de devoir exclure des personnes pour préserver le sentiment de sécurité du groupe alors qu'ils réussissent à intéresser et toucher des types de personnes pour lesquels ils peuvent être financés, comme complément aux dispositifs existants.

« On n'est pas médecin, on n'est pas soignant, certaines personnes on ne peut pas. Il y a des gens c'est des soins dont ils ont besoin, ce n'est pas de nous qu'ils ont besoin, tu vois, nous ce n'est pas suffisant ou c'est même destructeur. Si on commence à faire des soins à des gens ou si on se comporte comme des apprentis sorciers vis-à-vis d'individus qui sont complètement déstructuré ce n'est pas la peine. [...] c'est-à-dire que l'on a parfois affaire à des gens très malades et que l'on ne peut rien faire pour eux [...] Et en plus ça insécurise les autres » (Victor, EL).

La récurrence et l'intensité des conflits interpersonnels amènent certains membres très actifs dans les Réseau locaux à prendre de la distance et se désengager, Christiane motive ainsi son départ du Réseau, comme cela a pu être le cas de certains membres du Mouvement. Victor et Christiane font partie du même Réseau et ce sont eux qui parlent le plus souvent de ces difficultés, probablement en raison du type de public qu'ils ont réussi à intéresser, ils ont d'ailleurs engagé un partenariat avec des professionnels des troubles psychiatriques. Comme Sophie, travailleur social, ils recréent alors des limites à l'expression.

La sécurité, la confiance va primer alors sur les valeurs d'égalité ou d'ouverture. La régulation et le respect des règles deviennent alors essentiels pour l'animateur, ou l'un des membres, qui se doit de marquer son autorité pour permettre de préserver un espace de sécurité et de convivialité. Le Mouvement ne propose que peu de formations pour ce type de gestion. Ce Réseau a ainsi payé une formation à l'accueil d'un spécialiste du théâtre-forum pour

réguler des conflits interpersonnels et apporter des ressources en cas de tensions aux membres de l'association. De même, dans presque tous les Réseaux rencontrés, l'ambiance de convivialité, les valeurs de bienveillance et d'écoute s'accompagnent d'une régulation, non formalisée, des comportements trop « intrusifs » c'est-à-dire l'exposition trop intime et personnelle des difficultés des personnes qui vont mettre mal à l'aise.

« Mais la personne qui faisait ça, bien elle a eu des mauvaises relations. Alors non pas sur le fait qu'elle transmettait mal l'anglais, non ce n'est pas ça du tout. Mais c'est parce qu'elle est intrusive, elle pose des questions à tout le monde, mais qu'est-ce que tu fais, tu étais où, je t'ai vu là, qu'est-ce que tu faisais là. Donc c'est la personne qui est un peu insupportable. M. la supporte pas, elle ne peut pas la voir ! G. non plus. Alors il y a des rejets de personnes. [...] C'est pas massif, ça ne met pas le groupe en péril mais il y a des gens qui cherchent un peu à l'éviter. » (David, EL).

Une limite dans l'intimité des relations est posée. Plus largement, l'intensité émotionnelle doit ne pas dépasser certaines limites de manière à préserver ce climat de convivialité, de plaisir, de simplicité ainsi que la liberté et le respect de chacun. Selon les groupes cette frontière est variable. Le risque identifié est de devenir un groupe fermé se refusant à l'intégration de nouvelles personnes, disparaissant à mesure des désengagements et conflits interpersonnels.

« Le plus difficile, je dirais que c'est que ça devienne un groupe fermé. Des fois, pour une nouvelle personne, ce n'est pas forcément évident de s'intégrer dans un groupe qui se connaît bien, qui a des échanges... [...] Il faut se méfier que ça finisse pas faire un groupe fermé » (Isa, EL).

Le moment de l'accueil est investi par les membres comme moment clef pour intégrer de nouvelles personnes. Pour ce faire, certains sont également particulièrement attentifs à mettre rapidement en échange les nouveaux venus. Tous les Réseaux ne se posent pas aussi fortement le risque de fermeture du groupe en petite communauté de personnes aux relations amicales fortes, il est probable que ce soit même parfois l'un des objectifs sous-jacent du Réseau mis en place et de la motivation à participer. Au sein du même des Réseaux la place accordée à ces relations intimes et amicales est ambivalente.

7-3.2.4. Créer des ressources pour un fonctionnement efficace et participatif

Le peu de ressources matérielles et financières peut également limiter les activités et les engagements. Les membres des Réseaux se montrent régulièrement inventifs pour pouvoir continuer à échanger avec très peu de moyens financiers et matériels. Par exemple, les personnes qui souhaitent apprendre à faire de la vannerie vont débiter leur échange par une sortie commune pour récolter de l'osier. Un autre animateur, guitariste amateur, s'inquiète du prix de l'achat d'une guitare. Il recherche ainsi des guitares pour quelques dizaines d'euros, les répare et les prête à ses élèves, afin qu'ils puissent s'exercer chez eux, ou même oser apprendre

sans avoir les moyens d'acheter un instrument. Là encore, le dispositif, par sa conception économique et axiologique, les contraint à agir avec peu de moyens. Dans certaines situations, ce dispositif qui semblait contraignant, semble plus habilitant : les personnes s'appuient sur les règles et les valeurs pour inventer de nouvelles manières de fonctionner avec « des petits riens ». Le peu de moyen et la culture populaire n'est pas ici sans s'accompagner d'« arts de faire » et d'inventivité au quotidien dans les rapports aux techniques (De Certeau, 1990).

Cette inventivité s'exerce également dans la création de ressources collectives permettant au groupe de fonctionner au quotidien et durablement. La logique principale identifiée par le Mouvement mais aussi par des membres des RERS pour faire durer le Réseau la variabilité des engagements est de salarier une personne spécifiquement sur cette mission pour assurer une stabilité à l'organisation. Face à la liberté et l'autonomie des engagements, il a été précédemment présenté différentes manières de mobiliser les personnes en les sollicitant pour une offre ou demande spécifique et en aménageant la signification et la pratique de la réciprocité. Pour fonctionner au quotidien, des groupes formulent des règles et des principes de fonctionnement, certains reformulent la charte, et d'autres initient des outils. Ce travail de création collaborative semble pour les Réseaux rencontrés particulièrement important au moment de la création du RERS, il mobilise une bonne part de l'énergie des participants.

« Chacune est active à sa manière quoi, pas toutes dans le réseau, mais je dirais bien vingt qui participent à l'organisation du réseau, à leur niveau. Tu vois, par exemple, le groupe qui s'occupe du journal, communication, faire passer des informations et tout, ils sont pas mal... Comparés à mise en relation, là, il y a moins de monde ! [...] Du coup il y a quand même pas assez de monde » (Léa, EL).

Léa montre ainsi lors de l'entretien des fiches élaborées à plusieurs et réunies dans un classeur. Elles permettent d'y inscrire les offres et les demandes régulièrement par différents membres. Disponible librement au bureau de l'animatrice, chacun le remplit progressivement et propose des mises en relation. Elle explicite ainsi comment elle tente de mettre en place une organisation des tâches et des outils qui permettent une animation collective et collaborative. L'une des questions qui se pose en pratique est l'utilisation d'un outil commun de recensement des offres et des demandes pour, ensuite, se répartir les mises en relation. Fréquemment qu'un ou deux animateurs seulement sont en charge de cette tâche. Des Réseaux se créent alors des outils permettant un partage des tâches au sein d'une équipe d'animation. Dans un autre Réseau, l'équipe a créé un fichier informatique qui permet à partir d'un tableur de répertorier toutes les offres et les demandes. Les personnes peuvent venir consulter et ajouter des nouvelles offres et demandes et le logiciel les aide à trouver plus rapidement des correspondances pour mettre les

personnes en relation. Le groupe s'est doté en parallèle d'un classeur et d'un code par domaine de connaissance et de pratique.

Ces Réseaux viennent de démarrer, or, les réseaux rencontrés qui étaient en phase de démarrage travaillent plus en collaboration sur l'animation et la gestion du Réseau. La créativité et l'émulation du début, peut être le sentiment d'être partie prenante semblent être un moment qui facilite l'investissement collectif et collaboratif dans l'animation. Ces moments sont également des moments de travail en commun sur le choix ou la reformulation des principes et des règles. La question de la participation de l'ensemble des usagers est également une question posée dans les dispositifs de coformation collaboratifs en ligne. Bastard et Glickman (2004) notent également comment le sentiment d'être une communauté de pionniers favorisait l'engagement des individus envers le groupe. Le travail collaboratif sur les choix de fonctionnement et de gestion du Réseau semble particulièrement mobilisateur et importants pour faire durer l'expérience.

« C'est une association à géométrie variable. L'idée étant que parfois les gens adhèrent, parfois ils n'adhèrent pas. Au début, en fait ce qui pêche par rapport au réseau, c'est un peu les soucis aussi de l'association, c'est qu'il faut qu'il y ait quelqu'un qui soit complètement porteur et référent d'un projet. Et, effectivement par rapport aux réseaux on était tous d'accord, mais personne ne l'a pris à bras le corps. [...] Ca a bien fonctionné au début. Enfin, tout nouveau tout beau, on faisait pas mal de choses. Sans que ce soit vraiment et extrêmement ouvert. Après, au reste de la population locale ou des alentours... [...] On n'a pas réussi vraiment à démocratiser nous en fait cela » (France, EL)⁴⁵.

Elle exprime comment le groupe, enthousiaste à ses débuts, s'est engagé sur ce projet créatif et inventif, mais a échoué à en ouvrir l'accès, les créateurs restent le noyau central du RERS. Se pose alors en permanence la question de la répartition des tâches et des responsabilités, spécifiquement dans un dispositif de coformation paritaire (voir partie 6-2.). Pour limiter le non renouvellement des groupes, Sophie a créé de nouvelles règles qui limitent la durée de participation à un atelier à trois ans. Au-delà les personnes peuvent, si elles le souhaitent créer un autre groupe en cherchant une personne qui, parmi le groupe ou leurs connaissances, est en capacité de se positionner comme offreur. Sophie salariée du centre social coordonne alors l'équipe d'offreurs.

La construction d'outils et la gestion effective du groupe ou du Mouvement au quotidien pose des limites aux membres pour arriver à mettre en œuvre la parité, l'égalité, l'initiative et la liberté de tous. Ce sont alors souvent les mêmes personnes qui prennent en charge ces tâches, parfois parce que personne d'autre ne se manifeste. *« Là ce soir on va encore demander, à la*

⁴⁵ France – 43 ans, 7 ans d'engagement dans un RERS, travailleuse sociale, Ille-et-Vilaine, animation dans le cadre professionnel, aucun rapport avec le Mouvement, initiatrice de Réseau.

réunion, demander si des gens veulent... Avoir une formation d'animateur, enfin participer à l'animation. On avait fait une formation, mais justement il n'y avait que Sylvie et moi, et Jacques et toi comme formateur » (David, EL). L'équipe d'animation propose des coformations et partages d'expériences sur l'animation du Réseau pour permettre de renouveler et répartir les tâches. Elle nécessite une part de lâcher-prise, d'acceptation de risques et d'incertitude de la part des responsables pour permettre à d'autres de s'essayer à l'animation et de proposer de nouvelles orientations ou pratiques. Le travail collaboratif est plus difficile à mettre en place car il ne peut s'appuyer que sur l'inventivité des personnes : le dispositif ne prévoit pas d'outils ou de fonctionnement modèle. Plus encore, l'animateur a une position centrale dans le réseau : il est en relation avec tous et médiatise tous les échanges. La formalisation du rôle d'animateur implique de participer aux échanges, accueillir, réguler les conflits, mettre en relation, etc.

Comme les analyses le montrent au sujet des communautés épistémiques, plusieurs rôles plus ou moins formels et actifs sont tenus par les participants, la majorité restant des utilisateurs passifs (Jullien *et al.*, 2011). Cette même diversité des degrés de contribution existe dans les Réseaux bretons observés, une certaine marge de manœuvre et tolérance est exercée quant aux comportements décrits comme « consommateurs », stratégiques et limité aux intérêts individuels sans prise en compte du groupe par les Réseaux locaux rencontrés.

« Les dysfonctionnements c'était que, normalement, ils venaient pour apprendre à faire la cuisine... Et il y en avait qui venaient à midi, se mettre les pieds sous la table! Ou il y en avait pareil qui commandaient leur repas et puis pareil, il y avait une petite somme à payer et elles venaient chercher le truc le lendemain ou elles, elles ne paient pas. Enfin, des tas de choses comme ça. Et moi j'avais dit, ça non ça ne marchera pas comme ça! » (Huguette, EL).

D'autres établissent de nouvelles règles pour réguler ces comportements, alors que certains les tolèrent plus facilement car ils reconnaissent un rôle différent à ces personnes. Victor est celui qui exprime une plus grande tolérance à cet égard. Certaines personnes passent des heures dans le local de l'association à discuter entre elles et sont ni offreuses ni très actives. La recherche-action qui a été menée sur la valorisation du bénévolat au sein de cette association, a conforté ses membres dans l'idée que ces personnes avaient également un rôle à jouer, ne serait-ce que celui du maintien de la convivialité.

« Je crois qu'ils ont vu là un lieu de convivialité peut-être, plus important qu'ailleurs [...] C'est un lieu d'accueil, c'est quelque chose de très important, peut-être le plus important pour l'association, c'est là où tout le monde discute autour du bar. C'est là que peut-être se créent des événements, et peut-être se créent des ateliers aussi, ils discutent entre eux les gens, et puis ils se disent tiens ce serait bien de faire.... Tiens peut-être une partie de pêche... Autrement ils n'auraient peut-être pas idée » (Victor, EL).

Le bar présent au local de l'association devient pour eux un élément essentiel à la dynamique de l'association et à l'implication à différents degrés des membres. Sa présence est assez exceptionnelle dans les Réseaux observés. Cependant, les personnes très investies dans l'animation expriment également un intérêt et un plaisir individuel la plupart du temps dans les associations, à participer. Comme dans les communautés épistémiques, il est difficile de comprendre les motivations à la participation strictement par la réalisation de profils des plus « consommateurs » aux plus actifs : ce qui distingue les individus sont moins la nature de la motivation (curiosité/non investis, pragmatique, communautaire) que le nombre et la variété de celles-ci (Jullien *et al.*, 2011).

7-3.2.4. Du plaisir pour apprendre aux apprentissages informels

Les composantes du dispositif liées à la réciprocité éducative, la mise en relation et le rôle de l'animateur sont en général réinterprétées en priorisant l'ambiance conviviale, la valeur de sécurité, le plaisir et l'informalité des échanges. La motivation à la participation et l'évaluation passe par la prise en compte du plaisir à échanger et de participer au sens du « plaisir d'être soi et de se sentir exister » (Vermersch, 2004, p. 688).

Dans le bilan des échanges, les animateurs s'appuient sur des discussions informelles avec les personnes pour « *savoir si cela leur a plu* » (Gaby, EL)⁴⁶. L'important est de préserver une forme d'apprentissage informel et le plaisir d'apprendre et de partager. Elle correspond à une différenciation faite par les personnes entre les situations formelles et informelles d'apprentissage : il « faut » que les échanges restent conviviaux, peut-être pour la direction du centre social dans lequel est le réseau de Simon.

« Il fallait que je reste du côté convivial ! Échange sympathique. Du coup ben on est des potes, on est une bande de potes et voilà on apprend, bon on apprend à faire des trucs [...] Il ne fallait pas que les cours soient trop chargés [...] Parce que je trouve qu'il faut qu'on ait du plaisir à faire. [...] que ce soit vraiment une bande de potes, qui parlent autour du truc... autour du thème. La guitare, ça peut être l'anglais. L'anglais qu'est-ce qu'il y a une bonne ambiance ! » (Simon, EL).

Une autre participante de ce Réseau répète plusieurs fois ainsi « *l'idée c'est vraiment : aucune contrainte ! [...] C'est vraiment hors du cadre de travail* ». Ainsi, la reconnaissance des apprentissages informels et les théories pédagogiques de référence aux origines est pour la plupart traduit comme un espace opposé à l'école. Il n'en représente pas une alternative pour autant, et est associé à une activité de loisirs, plaisante, d'épanouissement personnel et lutte contre la solitude et la morosité, alors difficilement reconnu et valorisables hors du Réseau pour

⁴⁶ Gaby – 71 ans, 3 ans d'engagement dans un RERS, animation, retraitée, Finistère, aucun contact avec le Mouvement, initiatrice de Réseau.

les acquisitions qui y sont faites. Les animateurs eux-mêmes, comme le montrent le nombre d'actions menées pour faire reconnaître le métier intégrés au dispositif, expriment la même difficulté à faire valoriser leur expérience d'animation, y compris pour ceux qui étaient salariés. Les savoirs disciplinaires et scientifiques sont, en raison de cette interprétation du dispositif, plus rares puisqu'ils ne sont pas ainsi associés au plaisir et à la découverte. Il n'y a que très exceptionnellement des échanges liés à la physique, aux sciences de la vie, à l'histoire, la géographie, l'économie, la sociologie, etc.... Les seuls types d'échanges fréquents qui se rapprochent des contenus habituellement transmis dans une institution formelle sont liés à l'apprentissage des langues : amélioration du français, groupe de discussion en anglais, etc. Un animateur engagé exprime même à l'occasion d'une bourse d'échanges qu'il n'ose pas proposer d'échanger sur ces sujets par crainte d'être stigmatisé par le groupe et taxé d'être un « intellectuel » qui se met au-dessus des autres. Il a cependant osé lors de cette réunion le proposer, ce qui a abouti à un échange avec une seconde animatrice, qui est aussi l'une de ses amies. Les propositions pour faire de tels échanges sont souvent recadrées du point de vue des méthodes. Elles sont transformées par exemple en café-débat, en exposé sur un personnage historique, en café des langues. Il est présumé dans ce cadre par les responsables et animateurs que certains contenus ou modalités ne seront pas appréciés si elles semblent trop proches de l'éducation formelle. *« Quand on a voulu faire un théâtre forum on s'est dit que ce n'était pas forcément une mauvaise idée parce que ça allaitCe n'est pas trop intello. Ça permet à tout le monde de travailler sur des scènes quotidiennes »* (Christiane, EL).

Gaby a connu l'expérience de la fin du financement de son action de RERS pour les personnes touchant le RMI car l'action a été évaluée trop « ludique », alors qu'elle-même constatait de réels effets sur les personnes. *« C'était intéressant pour les rmistes qui avaient des facultés là-dedans et qui se sentaient au moins utiles à aider les gens, quoi. Ça leur donnait... comment dire... heu, un statut dans la société autre que celui qu'on leur donnait en tant que rmiste »* (Gaby, EL). Effectivement plusieurs actions d'insertion et d'éducation tendent progressivement à se centrer sur la question de l'emploi et de l'insertion socio-professionnelle au détriment de l'éducation populaire associée aux loisirs et au développement personnel. Les plus engagés dans la promotion des RERS voient cette assimilation à une activité de loisirs comme une déviation du modèle et exercent des régulations récurrentes pour rappeler l'importance de l'apprentissage.

« Il faut vraiment. Donc toujours aller... Vers les savoirs. Et un des dangers dans le réseau là, c'est qu'on soit trop [...] dans l'entrée affective. On est bien ensemble [...] Or, le réseau d'échange réciproques de savoirs, c'est des rencontres humaines pour échanger des savoirs, constituer des collectifs sachant, enfin, des collectifs autonomes capables d'agir souvent parce

qu'ils ont plus de savoirs et partagent ça. Il n'y a pas que, pas que, il n'y a pas que du plaisir de la rencontre » (David, EL).

La priorisation du social sur l'éducatif est fréquemment et depuis des années sources de controverses. Le plus souvent elle se formule en rapport avec le développement d'un RERS au sein d'une organisation particulière qui, elle, va le mettre en place pour privilégier la construction de liens sociaux ou de réseaux de proximité : c'est le cas de centres sociaux, de maisons de quartiers ou de centres socio-culturels. Elle est liée à l'évolution de l'éducation populaire dans le champ des activités culturelles et de développement personnel (Lepage *et al.*, 2012), mais aussi de l'action sociale qui elle, va prioriser l'autonomisation des personnes plutôt que l'apprentissage effectif.

Ces vécus et recompositions prennent le pas sur l'importance de formaliser des objectifs pédagogiques, des méthodes pédagogiques, des parcours de progression ou des mesures des acquis. L'offreur est le plus souvent laissé seul à l'exercice et conception de son échange. Des enseignants à la retraite reprennent ainsi parfois des modalités d'enseignement similaires à ce qu'ils faisaient en milieu scolaire. Les formations proposées le sont pour les animateurs et coordinateurs, elles leur permettent d'apprendre comment mettre les personnes en relation, animer un groupe, gérer un RERS. Aucune formation n'est proposée aux membres pour les accompagner dans la conception de leurs échanges. De ce fait, la plupart du temps, ceux qui offrent prennent appui sur leurs expériences antérieures. La réussite et l'évaluation d'un échange est laissée le plus souvent à l'observation d'un échange satisfaisant pour les demandeurs : si le demandeur est insatisfait, si les personnes ne demandent plus ce savoir à cette personne, si le groupe se délite c'est le signe que l'échange ne marche pas et ne doit pas durer. La plupart du temps, une bonne partie de l'évaluation et du choix de renouveler l'échange est laissée à la régulation collective du groupe d'apprenants, par désinvestissement de l'activité proposée. L'échange prend fin lorsqu'ils ne « fonctionne » pas parce que les personnes ne sont pas nombreuses vouloir apprendre.

« On n'avait ici une fois la personne voulait apprendre aux gens à chanter. Il y a eu deux séances et puis après ça n'a pas marché du tout. Et puis rien à faire quoi, quand ça ne marche pas, ça ne marche pas. La personne qui voulait donner son savoir elle a compris tout de suite que, ça ne pouvait pas fonctionner. Elle est partie. [...] Je pense que la personne qui donnait son savoir était un peu olé olé » (Charles, EL).

Il en va de même lorsque la personne est compétente en termes de contenu mais très peu pédagogue.

« Après quand j'ai vu que les personnes avaient des réticences à rester avec lui, on tournait. Et lui un jour, il a voulu imposer sa façon de faire, c'est-à-dire, comme une sorte de conférence sur... je ne sais plus quoi, il avait son ordinateur et c'est lui qui disait : vous voyez, pour faire ça vous faites ça, les gens ne manipulaient pas. Donc, ça ne leur a pas convenu [...] Donc, il

n'est plus venu... on a dit ouf. Parce qu'on ne peut pas lui dire non plus ce que tu fais cela ne convient pas aux gens. Ce qu'il y a c'est qu'il n'y avait pas de vrai mises en relation de faites comme c'est ouvert. C'est peut-être pour cela que l'on a pêché. Parce qu'on aurait décrit la façon de faire, la personne aurait pu dire : ça ne me convient pas » (Josette, EN). L'échec d'un échange est attribué à un manque d'intéressement pour le groupe, qui a parfois des conséquences d'exclusion définitive du RERS.

Il semble ainsi qu'une partie de la durée d'un échange et de l'évaluation faite par les membres tient également aux compétences relationnelles et d'animations de groupes de l'offreur, qui, sont des compétences et qualités que les personnes en situation d'exclusion peuvent avoir oubliées en perdant confiance en elles. Lors des observations réalisées, il semble même que ce soient les personnes les plus connues dans le Réseau, les plus actives, celles qui nouent le plus de liens d'amitiés, jugées les plus « sympathiques » qui aient le plus de demandes lorsqu'elles proposent une offre. Inversement, des personnes en retrait n'ont parfois pendant des mois aucune réponse à leur proposition. Dans certaines situations des personnes sont ainsi exclues du groupe, en l'absence d'envie manifestée par les autres membres d'apprendre avec elles. Il en va de même avec les personnes en difficulté psychologiques.

« Après il y a des affinités qui se font, il y a des échanges qui semblent beaucoup plus naturels avec des personnes qui se connaissent bien, qui s'apprécient, qu'avec une personne qu'on n'apprécie pas. [...] Donc automatiquement ce n'est pas, ce n'est pas vers les personnes que tu n'apprécies pas que tu vas aller » (Rozenn, EL).

Les échanges sont ainsi fortement personnalisés et l'intérêt ressenti à apprendre indissociable des relations sociales établies et de la perception du groupe, fortement encadrée dans les relations sociales existantes. Ce fonctionnement est décrit comme « *naturel* » ou « *logique* » par les animateurs et responsables.

Cette autonomie et importance accordée au plaisir des apprenants amène également certains offreurs à une inventivité dans leurs pratiques de transmission. Simon échange ainsi sur ses méthodes et des supports en discutant avec le professeur de musique du centre social. Julien invente un système d'écriture phonétique pour la prononciation des mots anglais et bretons.

« Cette dame elle n'arrivait pas à tracer les lettres et notamment les f, les f elle n'y arrivait pas. Et puis un jour elle était en train de faire du pain et elle faisait un geste qui, qui était le geste qui... comme ça, elle faisait ce geste-là. Et on lui a dit, ah mais le f c'est un peu la même chose. Elle avait un f [...] Ensuite le h, je ne sais plus ce qu'on avait inventé, mais on a inventé comme ça plein de trucs, visuels, pour quelle arrive à écrire. Et c'était une dame, la dame qui a inventé ça. C'était une dame qui avait pas, en plus elle n'avait pas un niveau scolaire très important et c'est elle qui lui a inventé toute son écriture » (Yvette, EL).

L'exigence en termes de niveau d'apprentissage formulée à l'encontre d'un offreur peut être mal venue dans les Réseaux locaux rencontrés : elle introduit une absence de respect et de convivialité. Gaëlle cite ainsi un exemple d'échange de cuisine qui se passe très mal dans une maison de quartier, les demandeuses manifestant une opposition virulente à la personne qui montrait sa recette et qu'elles estimaient incompétente.

« Parce que finalement elles savaient faire autant. Sauf que leur demande c'était d'apprendre à faire ! Et... Ce n'était pas facile donc, moi j'étais obligée de consoler la personne, qui sympa avait voulu, avait donné de son temps, était allé faire les courses avec moi, enfin, voilà. Et puis, le dire à être désagréable à l'inverse avec celles qui avaient été désagréables, voilà. Ce n'est pas possible » (Gaëlle, EL).

L'animateur et le professionnel interviennent ici pour réguler des conflits et préserver le respect mutuel. L'équipe du Mouvement dans les formations et les échanges de pratiques, propose d'éviter ces situations par la préparation préalable de l'échange au moment de la mise en relation, moment que de nombreux de Réseaux ne réalisent plus. Les personnes rencontrées expriment une difficulté à évaluer le niveau de connaissances effectif des personnes dans un espace où tout type de « savoirs » peut être proposé, y compris ceux qui n'ont pas fait l'objet d'une validation formelle préalable.

« On n'allait pas forcément dans le détail de leur demande, c'était cuisiner avec des feuilles de bricks. C'est une femme en fait qui avait créé un blog sur la cuisine. Voilà, elle prenait en photo des plats, elle les mettait, elle mettait la recette. Voilà, ça lui plaisait comme ça. Je n'ai pas forcément les moyens d'aller vérifier le niveau de, de cuisinière de celle qui va offrir quoi. Tout comme je n'ai pas forcément les moyens d'aller vérifier le niveau de langue de celui qui va proposer le japonais. C'est ça, il y a des choses qui me dépassent. Je ne parle pas japonais. Je ne parle pas arabe. Quand c'est une personne qui est d'origine syrienne, je me doute, et qu'elle est en France depuis 5 ans, je me doute qu'elle parle l'arabe et que, il n'y aura pas de problèmes. Après c'est dans la façon de le transmettre, là, je ne sais pas bien. On ne peut jamais savoir » (Gaëlle, EL).

7-4. Les différentes gammes des logiques d'intéressement, isomorphique et instituante

7-4.1. Intéressements durables et pérennisation du dispositif

La logique d'intéressement au vu des résultats observés semble particulièrement pertinente pour comprendre comment un dispositif de coformation émerge, se développe et dure dans le temps.

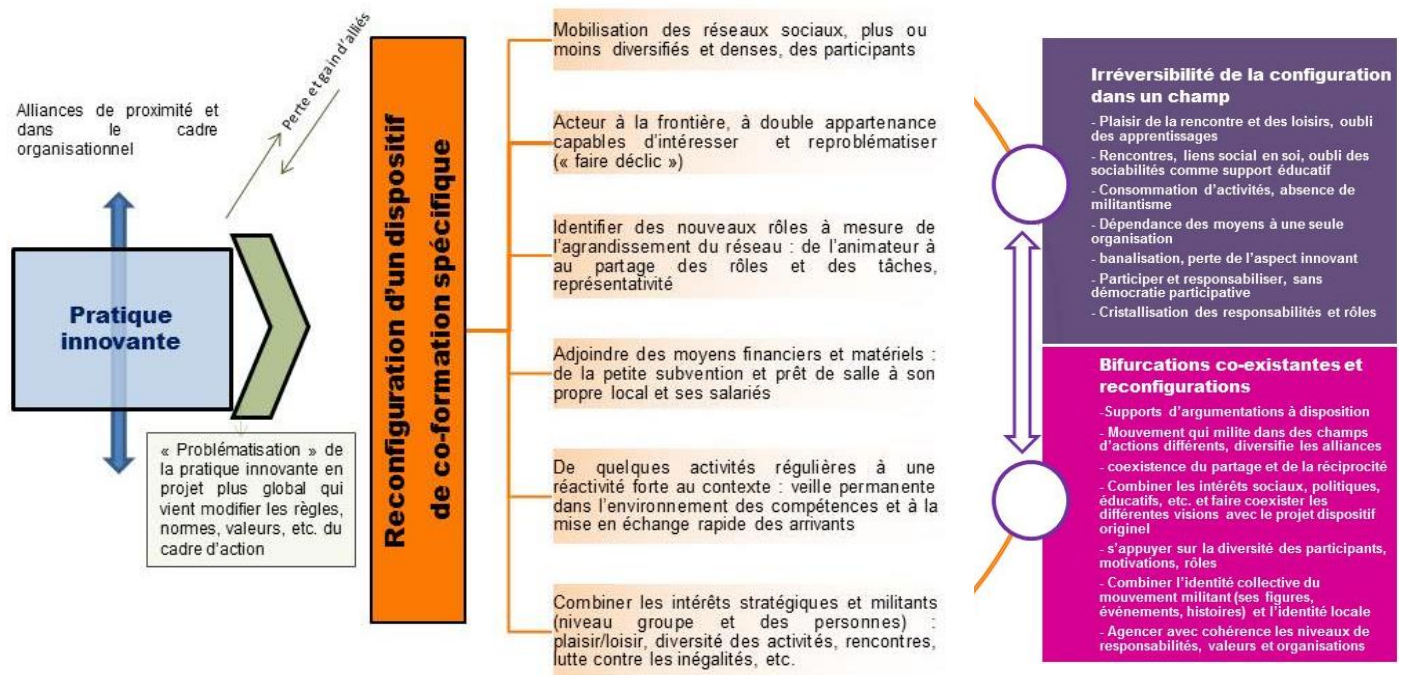


Figure 10 - Durabilités et logique d'intéressement

Cette schématisation organise en processus de pérennisation les différents éléments analysés dans les logiques d'intéressement mises en œuvre par les personnes. A un premier moment, les pratiques innovantes sont réduites à une personne ou à un petit groupe qui les expérimente, pour résoudre une difficulté ou un besoin spécifique. Les alliances sont d'abord réalisées dans la proximité la plus immédiate : amis, collègues, supérieurs hiérarchiques, voisins, etc. Progressivement, à mesure de l'intéressement et de la prise d'ampleur de ces pratiques, les acteurs « problématisent » une réponse pragmatique à un problème plus large accompagné des aspirations, valeurs, normes, règles, etc., nouvelles qui remettent en cause le cadre d'action. Ces moments sont des moments d'élargissement des alliances et s'accompagnent également parfois d'une perte des premiers alliés : par exemple, un supérieur hiérarchique qui n'est plus favorable à l'action, une référence intellectuelle qui vient contrarier les idéaux politiques de militants.

Progressivement, se construit ainsi une configuration élargie et complexifiée du système de coformation, plus ou moins stable. Les acteurs pour constituer et renouveler l'intéressement pour ce dispositif mènent plusieurs actions, présentées de façon variable selon les situations. Ils mobilisent leurs réseaux relationnels, plus ou moins denses, notamment selon qu'ils soient, dans ce cas, en situation d'exclusion et d'isolement effective ou des militants et acteurs associatifs déjà très engagés. La présence d'acteurs à double appartenance, par exemple porteur du projet des RERS et responsable politique ou travailleur social, est un levier de pérennisation, pour leur réseau, mais aussi pour leur capacité à reformuler le projet grâce à leur connaissance des deux

milieux. A mesure de l'accroissement du nombre de personnes impliquées, la stabilisation passe par une identification des tâches et des rôles clefs, et, semble-t-il un partage des tâches collaboratif, ainsi qu'un décentrement de toutes les tâches sur l'animateur : certains ont des rôles administratifs (signer des papiers), d'autres de porte-paroles, de référents de leur ateliers, de responsables du journal, de chargés des mises en relation, d'accueil et des permanences, etc. Malgré la gratuité des échanges et la place essentielle de l'activité bénévole, pour fonctionner, les membres doivent réussir à convaincre de leurs besoins de moyens financiers et matériels. Selon les investissements et situation ils auront une subvention d'une centaine d'euros et l'accès à un local ou auront leur propre local et la capacité d'embaucher plusieurs animateurs, aboutissant à des configurations et des tailles de Réseaux fortement différenciées. Selon les logiques d'action menées par leurs participants, les Réseaux présentent des activités régulières et durables, répondant aux envies d'une majorité de personnes. D'autres en permanence renouvellent et réactualisent des offres et demandes aux besoins de chacun impliquent immédiatement des nouveaux arrivants. Les logiques d'intéressements sont, selon les acteurs plus ou moins centrées sur les intérêts stratégiques et individuels des participants : proposer des activités intéressantes, un panel diversifié, pouvoir participer à moindre coût, rencontrer de nouvelles personnes, se faire plaisir, etc. D'autres façons d'intéresser portent sur des orientations plus sociétales et collectives : militer pour l'éducation populaire, lutter contre les inégalités, etc. Les deux types d'arguments peuvent se mêler.

Au fil de ces logiques d'intéressement le dispositif de coformation se configure, se consolide, se reconfigure. Elles produisent pour partie des irréversibilités. Certains RERS vont ainsi s'inscrire dans un champ d'action spécifique, par priorisation de certaines dimensions du dispositif au détriment d'autres. Ces irréversibilités peuvent être issues d'une perte progressive des différentes dimensions du projet au fil de ses reconfigurations. Inversement, dans le temps l'intéressement peut produire plusieurs bifurcations co-existantes entre les différents Réseaux mais aussi au sein d'un même Réseau. Ainsi, le Mouvement va militer pour diversifier les alliances à un niveau plus global et proposer des textes et supports d'argumentation. Les motivations, les intérêts et les aspirations à participer peuvent coexister. Il en va de même avec l'identité collective, portée par les figures, les récits des événements et les productions communes. Ces dernières peuvent se construire au niveau local et/ou national. La capacité à préserver plusieurs « bifurcations » du projet, produites dans le temps, permet aux Réseaux de durer, si leur principal allié ou partenaire ne les soutiennent plus ou si les problématiques sociales changent. Un Réseau ne va pas toujours se reproduire à l'identique dans un cadre d'action spécifique, mais il peut diversifier ses orientations. Inversement, la coexistence de nombreuses orientations peut aussi produire des tensions, des scissions et une redéfinition du dispositif à un champ spécifique d'action.

7-4.2. Les tendances à l'isomorphie du dispositif

Le dispositif mis en place implique plusieurs logiques isomorphes avec lesquelles les acteurs composent. Tout d'abord la démarche des RERS et le dispositif est en lui-même un cadre spécifique qui se joue principalement entre la codification de pratiques et leur réification, entre une règle de réciprocité réinterprétée de façon différentes selon les personnes et les échelles d'implication. Faire durer le RERS nécessite de le faire fonctionner dans un territoire spécifique, c'est-à-dire de l'adapter aux l'équipement et les dispositifs existants. Ils se positionnent par rapport à des activités concurrentes ou comme forme de transmission informelle. Le cadre associatif, le cadre de l'action sociale et socioculturelle imposent de reconfigurer le dispositif pour fonctionner durablement au sein de ces cadres, qui, peuvent se combiner. Le schéma ci-dessous synthétise les principaux éléments de logiques isomorphes l'œuvre analysées.

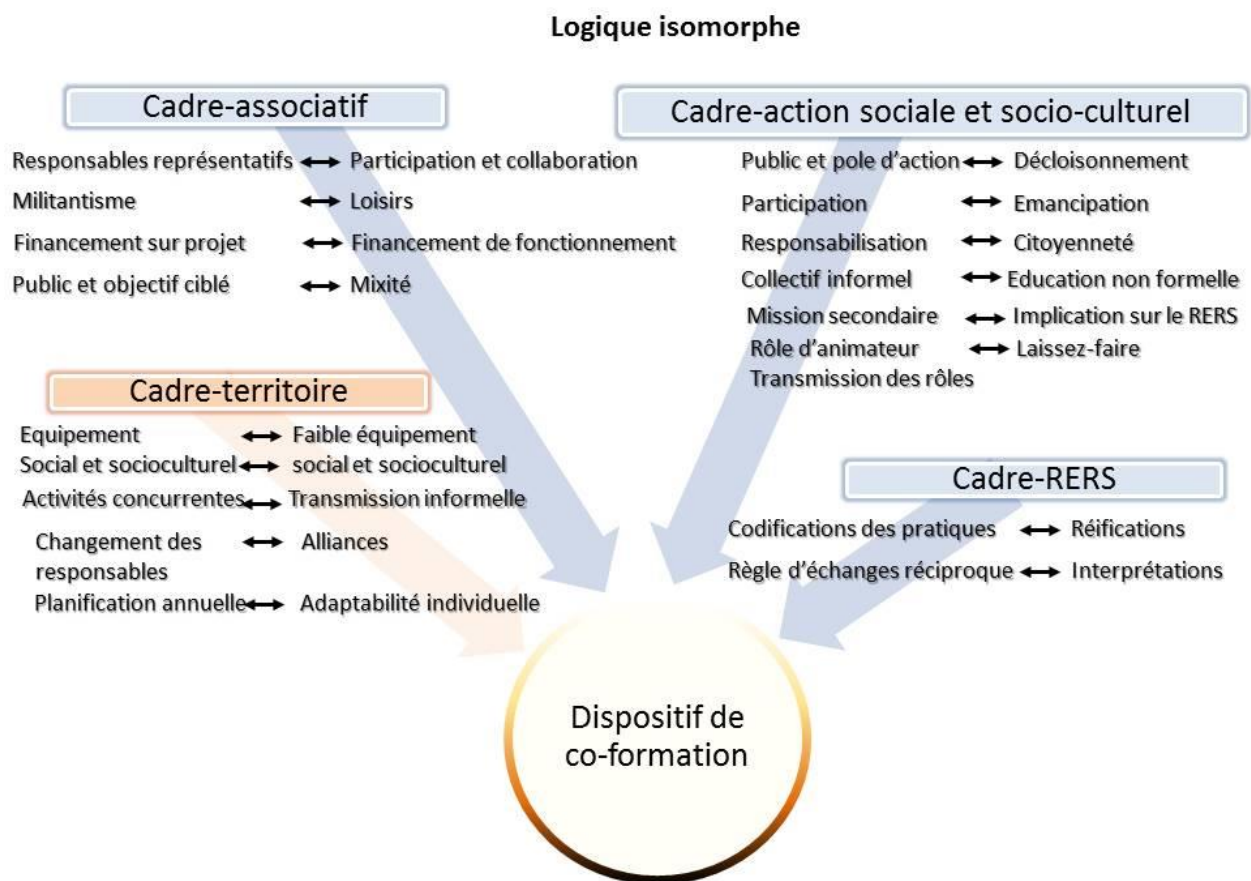


Figure 11 - Logique isomorphe

7-4.3. Réinventions et remise en sens du dispositif

Cette schématisation permet d'expliciter les différentes dynamiques qui constituent la logique instituante que mènent les acteurs qui ont participé à l'enquête. Les personnes réinvestissent leur participation en redonnant du sens et reconstruisant leur expérience de vie qu'ils soient militants ou simples participants. Pour les plus militants, ils la remettent en relation avec d'anciennes expériences de vie (engagements associatifs, pédagogies alternatives, vécu de discrimination) et ont le sentiment lorsqu'ils découvrent les RERS d'un « déclic », d'une forte émotion, car il vient répondre à la mise en œuvre d'une aspiration sociale, politique ou la résolution d'un problème professionnel. Plusieurs décrivent un changement durable de leurs comportements même après la participation au RERS, certains vont ainsi recréer des Réseaux lorsqu'ils changent de lieu de vie. Ils manifestent un sentiment de réussite et bien-être à voir les résultats positifs, et se désengagent difficilement. Le sentiment de reconnaissance est particulièrement important lorsque les personnes doivent ajuster différents cadres et résister à des logiques isomorphes ou qu'elles s'impliquent à des moments de difficultés du Réseau.

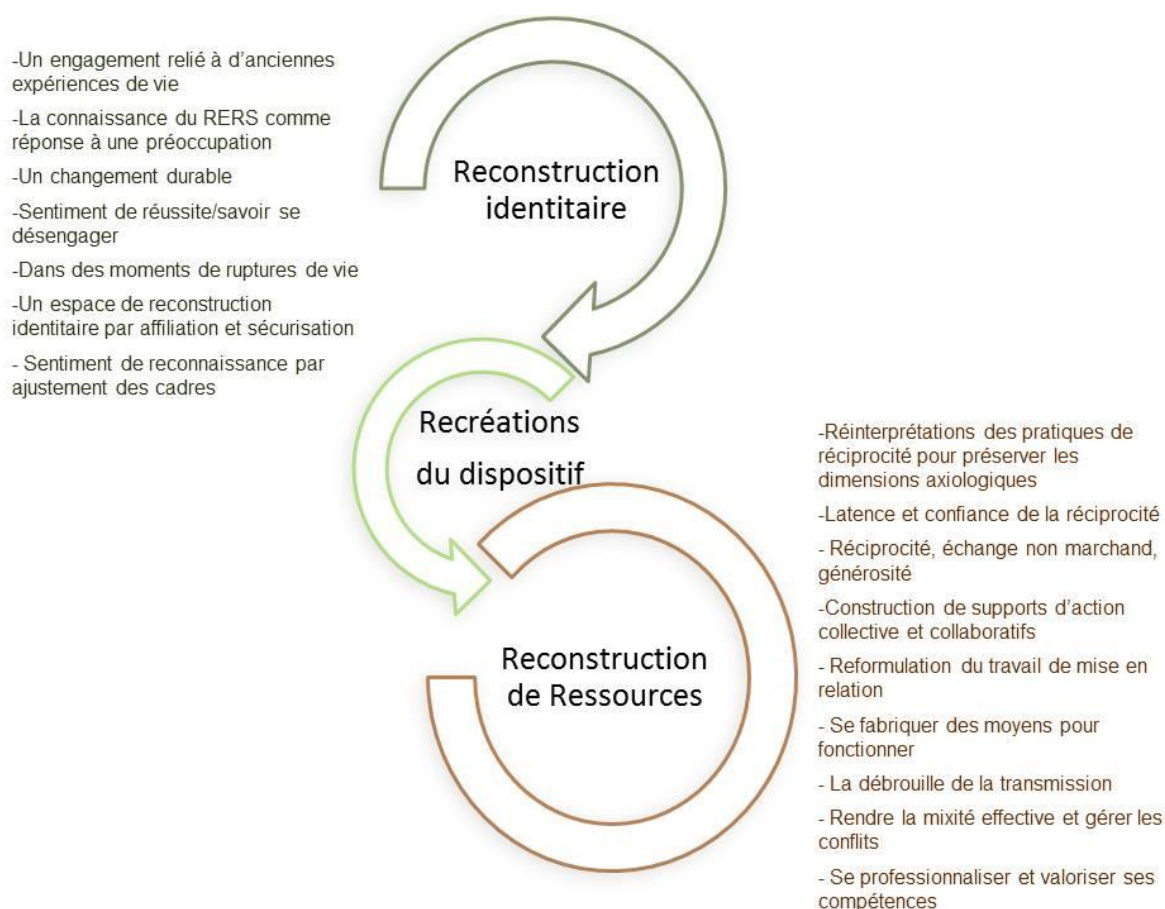


Figure 12 - Logique instituante

Pour tous, militants y compris, le Réseau intervient comme un espace de construction de relations sociales et identitaire sécurisé. Il permet l'expression, dans les limites de l'exposition de soi et de gestion des conflits et des pathologies.

Les personnes reconstruisent des ressources pragmatiques et matérielles pour fonctionner. Le manque de moyens financiers les conduit à réinventer des façons de faire et des nouvelles façons d'intéresser des personnes et responsables pour préserver la mixité. Deux composantes essentielles du dispositif sont réappropriées pour fonctionner : la réciprocité et la mise en relation. La réciprocité est parfois associée à l'échange non marchand (donnant-donnant, exclusion des rapports marchands et utilitaires des échanges), à la générosité (*agapè*), réintroduit un besoin de latence important dans le contre-don réalisé (confiance, espace de compréhension, liberté et convivialité) ou à une réciprocité plus anthropologique qui se fait à l'égard d'un groupe et collectif élargi, d'abord sociale avant d'être éducative. La mise en relation est souvent l'objet d'arrangements car elle implique un temps et formalise les relations. Elle reste le plus souvent informel, parfois distribuée, sans quoi l'animateur exprime parfois un sentiment d'épuisement et de difficulté à se faire remplacer. Le rôle de garant et de rappel des règles est négocié avec plus ou moins de malaises et de controverses suivant le fonctionnement du groupe, le statut de salarié, de bénévole ou de fondateur de l'animateur. L'informalité et le plaisir à apprendre et à être ensemble est prévu pour mieux apprendre. Tous sont en capacité d'enseigner. Cependant, comme rien n'est prévu pour accompagner à la transmission, certains offreurs inventent de nouvelles méthodes pédagogiques et didactiques, d'autres reproduisent ce qu'ils ont connus. La plupart opposent l'apprentissage au sein du RERS avec l'éducation formelle, sans venir remettre en cause la séparation des savoirs formels et des connaissances informelles, voire en excluant les apprentissages associés à l'éducation formelle. L'évaluation des transmissions se réalise le plus souvent au quotidien, à chaque échange, par le collectif qui évaluent le plaisir de l'activité, ce qui favorise ceux qui ont des compétences pédagogiques, sociales, voire une bonne réputation dans le Réseau. Pour réussir à multiplier le profil des participants, quelques-uns démultiplient les partenaires, les stratégies d'intéressement, les types d'activités et les formulations des projets à financer. La reconnaissance des personnes impliquées et notamment celles qui participent de l'animation est une ressource qui permet de faire durer le dispositif. L'histoire collective support à l'engagement se manifeste par le récit d'événements communs, de figures marquantes, de traces d'activités, et se réalise à au niveau local et national, rarement croisées. Seuls l'histoire des origines, et les événements de la crise nationale sont les plus partagés, l'histoire des Réseaux locaux se construit d'abord à l'échelle du groupe local qui le crée et le fait fonctionner. La reconnaissance de la représentativité du

Mouvement et la confiance à leur égard n'est pas toujours de mise, inversement l'équipe nationale manifeste parfois de la déception à des comportements des RERS (lorsqu'ils demandent des informations, des formations, des outils) comme consommateur et peu participatifs, à l'inverse des critiques que les RERS semblent leur adresser. Les responsables au Mouvement s'engagent par militantisme et relativisent fortement l'importance de leur tâche, le comme gestion administrative. L'implication importante des personnes à différentes échelles pose des questions quant à l'intrication de la vie professionnelle et personnelle dans certains cadres d'actions, au temps qui est officiellement accordé aux rôles et responsabilités dans le Réseaux, qui le plus souvent, est trop faiblement calculé. Les professionnels sont sensibles aux regards de leurs responsables sur leurs actions mais aussi de leurs collègues. Ils ressentent parfois les réactions de ces collègues comme un manque d'intérêt pour ce qu'ils font ou pire une critique de leur posture vis-à-vis et d'un manque d'efficacité. Enfin, même les animateurs qui, à force d'implication, deviennent salariés, s'appuient sur un long travail du Mouvement pour faire reconnaître le métier. Cependant, ils n'y voient aucune évolution possible : les salariés sont tous animateurs, les coordinateurs n'existent presque plus, le Mouvement n'emploie plus qu'un seul salarié. De plus, ils ressentent des difficultés à faire reconnaître lors de leurs recherches d'emploi les compétences acquises dans l'animation et la gestion du RERS.

SYNTHÈSE, PISTES DE RECHERCHES**ET PERSPECTIVES PRATIQUES**

Ce chapitre présente une synthèse visant à répondre à la question de recherche. Il débute par un rappel cette question de recherche : « entre répliques et réinventions, quelles sont les logiques d'action mises en œuvre par les acteurs d'un dispositif de co-formation en réseau qui les conduisent à lui donner une consistance et à le pérenniser, au-delà des intérêts de chacun, des contextes, des modularisations, des reconfigurations et de la variabilité des liens sociaux ? ».

Une synthèse des travaux de la littérature sur la formation par les pairs permet d'éclairer certains des éléments de pérennisation. Elle est organisée selon des niveaux d'analyse à la fois individuel et collectif.

Une synthèse des orientations du cadre théorique permet de rappeler ensuite le cadre constructiviste et les deux concepts clefs de dispositif de formation et de logique d'action. Le processus dans le temps, dissipatif, amène le dispositif à être sujet à des répétitions, des reproductions, des déviations, des bifurcations, voire des dégénérescences.

La synthèse des résultats est organisée de façon à présenter les principales valeurs et leurs interactions, puis les composantes fonctionnelles partagées entre les différents Réseaux. Par la suite, les différentes interprétations et configurations réalisées par les acteurs permettent d'articuler les logiques isomorphes, institutantes et d'intéressement.

La troisième partie est consacrée à la discussion. Elle permet de montrer des éléments confirmés et des apports de la thèse à la revue de la littérature. Les résultats permettent de revenir aux éléments du cadre théorique et de répondre à la question de recherche. Cette partie se termine par la discussion des résultats et des perspectives théoriques et empiriques que nécessiteraient la vérification et l'approfondissement de certaines analyses.

A leur suite, sont formulées des propositions concrètes et des éléments à prendre en compte par les acteurs qui voudraient initier et mettre en œuvre un dispositif de coformation durable.

8-1. Les systèmes de coformation et la problématique de la durabilité

8-1.1. Le point de départ, la problématisation

La formation entre pairs, souvent informelle, pose particulièrement la question de sa durabilité alors qu'elle dépend du contexte, de la libre participation, de l'implication dans l'organisation de la transmission, de l'adaptation aux besoins et capacités des personnes, de liens sociaux plus ou moins éphémères, voire d'un idéal d'innovation permanente. Elle se réalise également selon la valeur accordée à l'autorité, à l'expertise du formateur et aux connaissances enseignées. Ces dispositifs ne sont pas simplement conçus par un ingénieur de formation et appropriés par des apprenants, selon un modèle transmissif vertical. Ils sont au contraire initiés, produits, transformés par des apprenants-enseignants, individuellement et collectivement.

Pour mieux comprendre l'évolution d'un tel dispositif de formation entre pairs en réseaux, la problématique porte sur ce que les acteurs, y apprennent, enseignent, animent, militent, régulent, mettent en œuvre pour que ces espaces de transmissions de connaissances et de pratiques perdurent. Leur investissement dans le dispositif au quotidien et l'actualisation qu'ils réalisent dans un contexte transforment le dispositif. Quelles sont les réinterprétations, reconfigurations et déviations produites par les acteurs d'un dispositif de co-formation ? L'ampleur et la récurrence de ces changements posent tout autant la question de l'identité et de la consistance qui permettent alors, malgré tout, de parler d'un même dispositif de formation. Quelles sont alors les composantes qui permettent de caractériser un dispositif de co-formation au-delà de ses différentes configurations ?

Ces deux sous-questions sont des préalables pour répondre à cette question principale : entre répliquions et réinventions, quelles sont les logiques d'action mises en œuvre par les acteurs d'un dispositif de co-formation en réseau qui les conduisent à lui donner une consistance et à le pérenniser, au-delà des intérêts de chacun, des contextes, des modularisations, des reconfigurations et de la variabilité des liens sociaux ?

8-1.2. Précédents travaux, supports d'hypothèses heuristiques

Dans le chapitre consacré à la revue de la littérature est dressé un panorama des travaux sur la coformation et ses pratiques de transmission apparentées. S'en dégage une diversité, accumulation et permanence dans le temps de ces pratiques plus ou moins différenciées et hermétiques les unes aux autres, aux dénominations multiformes : coformation, formation par

les pairs, apprentissage collaboratif, éducation informelle, apprentissage coopératif, communautés de pratique, communautés épistémiques, *place-based community*, cercles d'études, réciprocité éducative, etc. Un détour sociohistorique des pratiques de coformation permet une meilleure circonscription de l'objet ; celle-ci permet à son tour de s'intéresser aux questions contemporaines qui l'accompagnent.

La formation par les pairs elle-même ne constitue pas à un champ de recherche homogène ni stabilisé. En tant que telle, la durabilité d'un dispositif de co-formation a été l'objet de peu de travaux, encore moins nombreux sur les temps longs. Cette revue de la littérature permet toutefois de dégager de nombreux indicateurs potentiels des facteurs et processus qui peuvent contribuer à l'émergence, à la continuité ou à l'arrêt de certaines de ces pratiques de formation mutuelle. Ces travaux montrent qu'outre l'éclatement des pratiques et des champs de recherche, les causes possibles de pérennisation de ces dispositifs sont, elles aussi, fragmentées.

A l'échelle des personnes, ils mettent en exergue des valeurs, des aspirations à de meilleures pratiques voire à une « société meilleure » et des engagements qui participent de l'implication progressive de membres et de leurs soutiens. Des récits accompagnent souvent la présentation de leurs caractéristiques lorsque des membres communiquent sur les pratiques. Ceux-ci mettent en scène des personnes qui ont inventé le dispositif, l'ont défendu malgré les difficultés, et rappellent les grands principes et valeurs associés au dispositif. La force d'engagement d'initiateurs ne suffit pas pour autant à pérenniser le dispositif, certaines propositions ne sont pas reprises par d'autres, ou peuvent l'être de façon totalement différente. Parfois, ce sont des conflits et remises en cause de la réussite, en particulier de la prise en compte de l'expérience, des désirs des participants et de la capacité à concerner ceux qui ont le moins de capital culturel, éducatif et économique.

L'échelle collective est tout aussi importante. L'établissement de liens sociaux durables et de confiance, le type de valeurs partagées participent ainsi à la consolidation du groupe porteur. Enfin, le niveau macro est également mentionné dans cette revue de la littérature concernant les appuis de pérennisation : celui du territoire municipal, régional, national voire international. Les personnes continuent les transmissions réciproques en rapport avec des problèmes et préoccupations sociales, économiques et politiques partagées à une époque (par exemple, exclusion, démocratisation, idéal de société en réseaux). Certains dispositifs et certaines pratiques se développent pour répondre à une préoccupation nouvelle, apparue suite à des évolutions du contexte socioéconomique et culturel, souvent portées par des responsables politiques et institutionnels. Pour autant, la pérennisation de l'initiative n'est pas garantie : plusieurs orientations, critiques, scissions, déviations sont possibles, comme c'est par exemple le

cas dans l'histoire de l'éducation populaire. La revue de la littérature indique plusieurs pistes de recherche intéressantes mais aucune ne semble plus particulièrement se dégager concernant la durabilité d'un environnement de formation entre pairs.

8-1.3. Les orientations du cadre théorique

Pour appréhender ce processus, des échelles, rythmes et temporalités multiples ont été combinés à partir de théories issues du champ sociotechnique et organisationnel. Comprendre les compositions et parcours d'innovations et d'ensembles organisés dans le temps, dans une perspective constructiviste, tient compte de l'intrication des formalisations et réadaptations du dispositif. Les facteurs de durabilité issus de la revue de la littérature sont réorganisées autour de deux concepts : dispositif et logique d'action.

Le dispositif est une composition d'éléments de natures différentes, en interrelations, qui cadre les actions, les discours et les expériences des acteurs par contrainte et habilitation, au sens où, par exemple, il permet aux acteurs de trouver des ressources pour apprendre ou mettre en place une solution à une difficulté qu'ils rencontrent au quotidien. En ce qui concerne un dispositif de formation, cette hétérogénéité d'éléments s'organise suivant les dimensions de l'idéal (axiologique), du fonctionnel de référence (ingénierique) et du vécu.

Ce dispositif est créé, reproduit et transformé par des acteurs selon leurs logiques d'action : ils agissent, avec réflexivité, selon la situation et leur expérience pour participer et faire vivre le dispositif. Les dimensions du dispositif de formation chez Albergo (2010, 2011) correspondent à trois logiques d'action. Le recours à des approches théoriques issues des travaux sur les innovations et organisations pour éclairer les rapports entre le dispositif (produit des acteurs) et sa reproduction et transformation dans des temps plus ou moins longs permet de proposer d'autres logiques d'action dans le cadre conceptuel pour l'adapter à cette problématique de la pérennisation de réseaux d'éducation entre pairs. Il en résulte une prise en compte de huit logiques d'action : instituante, isomorphe, axiologique, instrumentale, de régulation, de traduction, d'enrôlement ou de vécu.

L'évolution du dispositif dans le temps est tributaire des différentes logiques d'action des personnes qui viennent réaliser ou recomposer le dispositif. En fonction de l'échelle de temps et du moment du parcours du dispositif considéré, ce seront plutôt la reproduction ou la transformation des pratiques qui tendent à être mises en avant. De nouvelles pratiques sont mises en œuvre par des acteurs, en rupture avec l'existant, sont reprises et réappropriées par d'autres, puis peuvent être abandonnées ou se banaliser, ce qui n'empêche pas par la suite les personnes de se les réapproprier. Le processus n'est donc pas linéaire mais dissipatif. Il est en permanence réinventé et reproduit sans être tout à fait le même. Relation à l'environnement, au contexte et dépendance aux logiques d'action des acteurs agissent sur les conditions et formes

prises dans le temps par le dispositif, qui est donc sujet à des répétitions, des reproductions, des déviations, des bifurcations et des dégénérescences. Ainsi, le cadre théorique propose de prendre en compte les inattendus, les désordres et les désorganisations produites par l'action des personnes et les relations à l'environnement et au contexte comme sources potentielles d'émergence d'une forme organisée. Inversement, un dispositif très institué et un cadre contraignant d'action peuvent provoquer des bifurcations et des déviations qui se dissipent par scissions, controverses ou réinventions. Ce double mouvement non séquentiel aboutit à diverses configurations.

8-2. Synthèse des résultats

L'analyse de la composition du dispositif de co-formation que sont les RERS permet d'identifier des composantes principales axiologiques et ingénieriques. Ces composantes sont diversement hiérarchisées, parfois mises en tensions : 1) selon l'échelle, nationale ou locale, 2) selon les contextes et environnements de mise en place, 3) selon les moments et périodes du dispositif, 4) selon les acteurs concernés. Le dispositif tel qu'il est réalisé et même conçu par ceux qui s'en font les porte-paroles (les militants, les responsables et les fondateurs) ne constitue pas un discours et un système unique et homogène.

Ses composantes, présentées dans le cadre théorique, entrent effectivement en synergies ou tensions entre elles, et sont mobilisées de façon variable selon les acteurs et les échelles d'action.

8-2.1. Les valeurs au cœur du dispositif

Plusieurs valeurs sont associées au dispositif et mises en relation les unes avec les autres. Comme le présentaient les travaux de la revue de la littérature, elles considèrent à la fois les perspectives individuelles et collectives. Autonomie et universalisme sont des valeurs particulièrement fortes et associées l'une à l'autre. Il en est de même pour la bienveillance et l'hédonisme. Enfin, la sécurité et la stimulation sont aussi intégrées au dispositif. La dimension idéale apparaît structurante et ses éléments hiérarchisés voire réinterprétés de façon plus ou moins différente selon les échelles et les groupes.

8-2.1.1. Une articulation entre universalisme et autonomie

Du point de vue axiologique, les valeurs de base du cadre conceptuel à explorer sont les valeurs d'universalisme, d'autonomie, de stimulation, de bienveillance, d'hédonisme, de sécurité (Schwartz, 2006). L'universalisme et l'autonomie sont deux valeurs de base priorisées et

associées, à tous les niveaux. L'universalisme, pour concerner toute personne, se traduit le plus souvent concrètement pour dépasser des situations d'inégalités perçues comme injustes. Il est réinterprété moins comme l'égalité de tous, à tout âge, de toute catégorie sociale, culture ou genre, mais plutôt en termes d'équité.

Les valeurs d'autonomie sont aussi importantes et concernent la faculté de chacun à faire ses propres choix, par opposition aux relations passives de charité et descendantes d'autorité. Plus spécifique à l'approche du Mouvement (au niveau national), l'autonomie se traduit aussi par une attention au développement de la capacité de jugement et de l'esprit critique, ainsi que de la créativité, notamment collective. Elle concerne alors l'exercice de la citoyenneté et la participation au groupe, et en particulier pour l'équipe du Mouvement, les relations entre les groupes. Cette conception de l'autonomie (politique, émancipatrice, éducative, créative) est alors complétée voire remplacée dans les Réseaux (au niveau local) par celle d'une indépendance de fonctionnement et de décision vis-à-vis d'autres organisations et acteurs, y compris du mouvement national. Au sein du groupe, l'autonomie peu se limiter à une liberté de participation à l'animation et aux prises de responsabilités. Dans les différents Réseaux observés, l'autonomie de pensée et l'esprit critique, importants pour les fondateurs, ne sont que rarement mentionnés. L'autonomie comme valeur se manifeste plutôt en rapport avec les modèles de fonctionnement qu'avec les conceptions des apprentissages.

8-2.1.2. La stimulation à différentes échelles : apprendre ou se divertir

La valeur de « stimulation » est présente, en particulier au Mouvement, mais elle est fréquemment relativisée par rapport à d'autres valeurs hédonistes, de bienveillance et de sécurité. Le RERS reste avant tout un espace où les personnes se sentent assez bien pour se développer et se (re)construire.

La valeur de stimulation désigne plus spécifiquement les idées d'expérimentation, de curiosité, de découverte, d'altérité. Celles-ci accompagnent l'apprentissage des connaissances et pratiques, en opposition avec les valeurs liées à la conformité et la tradition. En effet, dans le modèle des valeurs et épistémique des RERS, la confrontation à l'altérité est une source d'apprentissage, de remise en cause de ses préjugés et connaissances permettant une ouverture et une transformation de son regard sur soi, sur les autres et sur le monde, conditions d'acquisition des apprentissages. Cette même découverte et ouverture à l'altérité est interprétée dans les Réseaux observés principalement hors des références épistémiques. Dans ce cas, elles sont intriquées aux valeurs hédonistes : de nouvelles personnes et de nouvelles activités sont testées d'abord pour le développement personnel et le plaisir de la découverte. Pour les Réseaux, la stimulation renvoie plutôt aux loisirs et à l'éducation informelle (Hennion, 2009).

Pour le Mouvement, la stimulation est également associée à la mise en place du projet et du fonctionnement du RERS, à l'image des valeurs associées aux innovateurs (Alter, 2002 ; Cros, 2002 ; Cloutier, 2003 ; Albero, Linard, & Robin, 2009 ; Penven, 2013 ; Querrien, 2014). La stimulation désigne alors l'attrait que peut revêtir le défi de mettre en place un système alternatif plus cohérent avec les aspirations sociales individuelles et collectives. Cette envie et cette importance de l'expérimentation de la mise en place d'un projet se retrouvent dans les discours sur le sens porté à leur engagement des personnes les plus impliquées dans les Réseaux. Par conséquent, l'implication de tous dans la société constitue aussi une aspiration à une société plurielle, constituée de personnes singulières, diverses socialement et culturellement. Chacun y est alors inventeur, créatif et contribue à la créativité du collectif.

Les termes de « savoirs » et « formations » comme ceux de « Réseau local » montrent que le concept de complexité utilisé pour décrire la coformation entre membres des RERS et les membres du Mouvement ne prend, en réalité, pas exactement la même forme d'éducation réciproque entre les membres d'un même Réseau qu'entre les membres de Réseaux différents. Au niveau national, ils sont plus attachés à la reconnaissance formelle (diplômes, par exemple), mais seulement en rapport avec l'animation d'un RERS. Le sujet n'est pas évoqué au sujet des échanges de « savoirs » entre membres d'un Réseau : lors des échanges réciproques de savoirs entre participants, ne se pose pas la question de leur valorisation ultérieure. Une part importante est accordée aux apprentissages par la pratique et l'expérimentation, souvent reprise à différents niveaux, mais aussi, pour le Mouvement porteur de la démarche, de réflexivité et théorisation de ses propres pratiques, alors sujet de création de formation pour les animateurs de RERS et de groupes de travail et partenariats avec des universitaires. Le mouvement a un rôle important en ce qui concerne le recensement et la diffusion d'outils et de documents supports à l'animation quotidienne. Pourtant, peu de RERS s'impliquent effectivement pour distribuer et élaborer ces outils et ressources pour d'autres Réseaux.

Leurs activités restent cependant du domaine de l'éducation non formelle et informelle. Celle-ci n'est pas toujours vécue comme telle par tous et limite la codification des pratiques. C'est d'autant plus le cas que le tâtonnement expérimental ou la créativité sont principalement portés par les membres du Mouvement. La stimulation est plutôt interprétée, hormis par les plus impliqués, sur l'expérience de confrontation à la diversité (culturelle, découvrir des activités, diversification du réseau social par exemple) que sur l'expérimentation, l'initiative et le défi de la mise en œuvre du projet. Créativité et développement personnel ont aussi leur importance dans le choix de mettre en valeur les « créations collectives » et les adaptations possibles de la démarche au fonctionnement de chaque groupe local selon l'équipe du Mouvement. La ténacité,

le besoin social du Réseau et la forte créativité rejoignent les récits d'innovation et mettent en exergue la figure des fondateurs. La poursuite du récit, plus collective, ne vient pas renouveler le sens à la production d'une aventure commune et se limite à ces premières années de création.

Des symboliques partagées participent également des orientations idéales du dispositif. Elles se manifestent dans des récits et des mises en scène de figures qui créent et développent les Réseaux, décrits alors comme des moments d'engagement personnel, d'effervescence collective créatrice et de fabrication artisanale, qui amènent à réinterroger les rôles et fonctionnements établis. Elles réinscrivent l'initiative dans d'autres racines : mouvements d'éducation populaire ou pédagogiques. Les récits mettent en scène une quête, des opposants et des alliés. Une reconstruction « d'un fil rouge » et de reconnaissance dans l'expérience apparaît comme importante pour remettre du sens et mobiliser, y compris leurs initiateurs. Les échecs sont alors repris et réinterprétés positivement comme expérimentations successives nécessaires à la construction du dispositif. Le récit présente une certaine continuité logique dans les transformations qui sont apportées au dispositif à partir d'une préservation des valeurs, de pratiques pédagogiques et d'alliances. Les anecdotes sont reprises et constituent des réserves de sens, d'exemples de réussites et d'incarnation des valeurs (Albero *et al.*, 2009). La construction collective du projet et le récit d'une aventure collective apparaît aussi comme une composante importante jusqu'à créer un « système de narration collective » (Hatch *et al.*, 2009). Principalement dans le cas des RERS limités au récit de la création, n'incluant pas l'explicitation des choix qui s'y sont faits par la suite. Ces récits combinent alors : l'inventivité des pratiques, la persévérance des initiateurs malgré les épreuves, la création collective du projet, la remise en sens et en cohérence du parcours de l'innovation, la réinscription dans des pratiques et mouvements lui précédant, la présence de figures clefs, la réflexivité et l'expérimentation progressivement améliorée des pratiques.

8-2.1.3. La priorité de l'hédonisme et de la bienveillance

Hédonisme et bienveillance sont deux valeurs de bases souvent reliées, comme le sont l'autonomie et l'universalisme. La bienveillance désigne l'importance de la préservation et l'amélioration du bien-être des personnes du groupe (accueil, sympathie, attention à l'autre, indulgence, disponibilité, tolérance, écoute, convivialité). Elle est présente dans les textes et discours au niveau local et est particulièrement exprimée par les personnes rencontrées au niveau local, qui majorent la place de l'entraide par rapport aux discours du Mouvement.

L'hédonisme est associé au plaisir d'être ensemble, qui passe par une ambiance de bienveillance (fraternelle, conviviale). Dans les textes du Mouvement, il s'agit également d'un réel plaisir à apprendre qui est mis en avant. Pour les membres des Réseaux, cet hédonisme peut s'accompagner de description de « petits » plaisirs de la vie sociale quotidienne, comme partager

un repas. Selon les personnes, la valeur hédoniste prend plus ou moins le pas sur d'autres, elle éclipse parfois l'ambition de réussite des apprentissages ou de stimulation. Ces composantes se retrouvent aussi pour partie dans les composantes épistémiques : prise en compte des apprentissages informels, du plaisir à apprendre et de l'éthique de la relation à l'autre. Pourtant, les dimensions épistémiques associées aux processus d'apprentissage sont très peu reprises par les RERS locaux au profit des valeurs et du fonctionnement. De même, les aspirations sociales sont partagées sur l'importance d'une société juste et solidaire. Créativité, éducation permanente et démocratie sont quant à elles moins largement portées par les membres locaux rencontrés. Les échanges de savoirs dépassent ici le domaine éducatif, et s'inscrivent dans une ambiguïté entre les différentes significations de l'émancipation et de la participation : l'action collective et la reconnaissance des savoirs populaires ou la normalisation et la démocratisation de la culture légitime. Le peu d'importance attribué à la valeur de réussite vient affaiblir la préoccupation pour la qualité des contenus et des connaissances et surtout pour la progressivité et la reconnaissance des acquis. Le RERS est d'abord un espace d'expérimentation, de créativité, d'hédonisme, où l'on reprend pied, assez rassurant et stimulant pour transformer son rapport au savoir et à soi.

En corrélation avec les valeurs hédonistes, de bienveillance et de sécurité, la reconnaissance d'un espace sécurisé, de bien-être et de développement personnel apparaît d'autant plus important que s'y jouent des processus de construction identitaire et de reconnaissance, entre ruptures dans les parcours de vie et continuité perçue de la participation, en particulier pour ceux qui militent. La production d'un collectif rassurant est essentielle dans les dispositifs de coformation, y compris pour apprendre. La logique instituante montre ainsi qu'il est vécu comme un espace de construction et de reconstruction de soi sécurisé, préservé par régulation des comportements qui viennent mettre en danger la sécurité physique et psychologique des participants (limitation de certains échanges) ou leur bien-être (régulation des personnes aux pathologies psychologiques et psychiatriques, préservation des frontières d'intimité). La stratégie de membres qui cherchent à utiliser le Réseau pour se faire une clientèle n'est pas non plus tolérée, en accord avec les valeurs et le modèle économique.

L'importance de la convivialité, de la bienveillance et de l'accueil de tous est essentielle ; inversement elle s'oppose à l'évitement de toute situation conflictuelle et aux comportements d'intolérance et utilitaristes et nécessite des régulations, voire l'établissement de nouvelles règles.

La valeur de base de sécurité concerne l'harmonie et la stabilité sociale ou individuelle, qui se retrouve lorsque les personnes mentionnent un groupe « familial », un sentiment

d'appartenance, une réciprocité des services, d'entraide, un espace de solidarité, un climat socioaffectif rassurant. La solidarité relève aussi du domaine économique : la réciprocité et le don sont des façons de s'entraider dans des situations économiques difficiles et de développer une économie « plus humaine », aux relations moins utilitaires, éphémères et marchandes (Mauss, 1973 ; Cordonnier, 1997 ; Héber-Suffrin, 2002 ; Moisan, 2002). Pour le Mouvement, il s'agit aussi de responsabilité des membres les uns envers les autres et entre les Réseaux et le Mouvement. Les membres participent aux activités du Mouvement par mutualisation et coopération, portés par un objectif commun, un partage des responsabilités, un engagement mutuel au niveau du collectif (Cordonnier, 1997 ; Eneau, 2005 ; Lebrun, 2007 ; Baudrit, 2007), davantage que par la recherche d'un climat socioaffectif rassurant d'entraide, lui plus présent dans les Réseaux au niveau local. Comme le mentionne la revue de la littérature sur la coformation, le groupe et le collectif sont associés à des éléments positifs de chaleur humaine, de plaisir d'être ensemble, de sécurité, de fraternité, de proximité, de convivialité, de soutien mutuel, etc. exempt de compétition, domination, violence, honte, stress (Byström, 1996 ; Pineau, 1996 ; Héber-Suffrin, 2002 ; Landry, 2003 ; Bastard & Glikman, 2004 ; Laot, 2005a ; Kaplan, 2009 ; Fernagu-Oudet, 2012a ; Maisonneuve, 2008), voire à un « foyer » comme chez Sangnier (Laot, 2005).

Ces valeurs s'accompagnent d'aspirations sociales et politiques à une société « meilleure ». Le plus souvent ces formulations sont faites à la négative ; par exemple, les personnes souhaiteront « agir contre les discriminations », plutôt que « construire une société plus équitable ». Le dispositif intègre ces projections idéalisées (Albero, 2010b, 2010c) d'une société plus juste et solidaire, participative, plurielle et créative. Depuis les années quatre-vingt, ces aspirations sont formulées de façon similaire, et en premier lieu, dans la lutte contre les exclusions et les discriminations. Ce sont les personnes plus centrées sur le fonctionnement de leur Réseau, les activités, qui avaient ressenti personnellement un sentiment d'exclusion qui manifestent le moins cette aspiration à une société inclusive et valorisant tous ses membres. L'accès à l'éducation est ainsi élargi à d'autres inclusions sociales, politiques, économiques, professionnelles, militantes. La forme est parfois celle d'un idéal de société du don, du partage et de l'entraide qui viendrait remplacer les relations marchandes entre les individus.

La dimension idéale met ainsi en avant des valeurs partagées mais objets de réinterprétations et surtout d'une association à d'autres composantes du dispositif qui révèle des différences de conceptions entre le Mouvement et les RERS. Les valeurs si centrales ne semblent pas assez homogènes pour définir le dispositif. La dimension « ingénierique » ou « fonctionnelle » du dispositif vient alors compléter cette analyse.

8-2.2. Composantes fonctionnelles partagées

8-2.2.1. Un modèle d'économie non monétaire et non marchande

Les éléments stabilisés seraient ceux qui sont repris, parmi ceux proposés par le Mouvement, lorsque des personnes décident de créer un nouveau RERS. Les groupes locaux reprennent ainsi le modèle économique. Le modèle économique est de même très peu axé sur l'utilitarisme et les valeurs marchandes. Il est davantage lié aux valeurs de liberté, de participation et d'économie oblatrice. Il en ressort une forte autonomie de gestion entre les différents groupes (chacun gère son budget, sans mutualisation) et une dépendance aux financements publics.

Les échanges de savoirs sont démonétisés. Ceux qui offrent ne sont donc pas rétribués. Basé sur une économie du don, le Réseau fonctionne par les adhésions des membres au Réseau, pour ceux qui en demandent, et par les demandes directes de subventions ou des moyens matériels et financiers issus des subventions et soutiens des pouvoirs publics locaux (directement au Réseau, ou indirectement à la structure comme le centre social). Le Mouvement est également financé ainsi mais au niveau national et avec des supports à l'action permise par des budgets pour mener des recherches. Les RERS dépendent d'une économie non marchande (Laville & Sainsaulieu, 1997) qui déstabilisent leurs ressources matérielles et financières totalement dépendantes de la capacité à obtenir un financement sur un projet spécifique auprès des pouvoirs publics. Ils s'appuient alors principalement sur le bénévolat et le volontariat pour continuer à fonctionner, soit une économie non monétaire. Si tous les Réseaux et le Mouvement partagent ce type de modèle économique, ils gèrent en toute autonomie chacun leur budget.

8-2.2.2. La place centrale de l'animateur

La présence d'un animateur est partagée. La conception du dispositif attribue une place essentielle à l'animateur. Sans lui, le Réseau ne fonctionne pas car il est à la fois chargé de l'accueil des personnes, d'animer les réunions collectives, de permettre la formulation des offres et des demandes, de réaliser des mises en relations, de trouver des ressources financières et matérielles, de réguler les conflits et les comportements qui débordent le cadre.

Il existe une multiplicité de groupes plus ou moins autonomes qui fonctionnent en parallèle. La formalisation même d'une association avec ses rôles, sa répartition des tâches et des responsabilités, est en permanence rediscutée au prisme des valeurs d'autonomie, d'universalisme et de créativité et du fonctionnement participatif. Les tâches et les

responsabilités tendent à rester informelles et leur valorisation sont potentiellement en conflit avec les idéaux d'égalité et de participation.

Les conceptions idéales associées à la démarche sont également du domaine politique et social propres à une société en réseaux dans laquelle le pouvoir est décentré et distribué, changeant à mesure de l'action, des décisions et régulations de chaque individu qui la compose et peut agir sur elle. La participation politique, la création collective, l'émancipation et la démocratie participative sont d'importance et font écho à l'idéal de société participative aux pouvoirs distribués. Flexibilité, fluidité, complexité font partie des idées associées à cette société en réseaux. Au niveau local, cette démocratisation est principalement l'idéal de participation et prise de décision de chaque membre.

Salarié un animateur est alors perçu comme l'une des manières de pérenniser le dispositif car il assure une continuité de l'action, malgré la variabilité des engagements volontaires. Il dispose également du temps nécessaire pour gérer l'ensemble de ses tâches comprises dans sa mission. Selon les Réseaux, l'animateur peut être seul à réaliser quasiment toutes ces tâches ou une équipe de plusieurs animateurs peut les prendre en charge. Le départ de la personne impliquée dans l'animation ou le changement du temps professionnel prévu à l'animation du Réseau déstabilise alors fortement le RERS. Les animateurs expriment souvent le sentiment d'être dépassés par l'ensemble des tâches à réaliser, parfois accentué par un sentiment d'invisibilité et de manque de reconnaissance du travail effectué. Les réseaux qui semblent le mieux durer et fonctionner sont ceux dont l'animateur s'engage de façon continue tout le temps de l'existence du Réseau. Cette continuité semble, d'après les matériaux empiriques, assez rare, ce qui demanderait à être confirmé. Ce sont également ceux qui redistribuent les tâches à une équipe qui travaille en collaboration sur l'animation. Les tâches sont peu spécifiées ainsi dans les Réseaux, elles ne sont pas l'objet d'une formalisation explicite des missions de chacun, voire ne sont pas du tout formalisées. Les rôles qui sont le plus souvent évoqués sont celui de l'animateur du Réseau, des référents/responsables d'ateliers ou offreurs, de l'équipe du journal, des responsables administratifs (secrétaires, présidents, trésoriers par exemple). Il en est tout autrement dans le cas d'un animateur salarié dont les missions sont plus clairement définies par rapport aux autres participants. Pour autant, le modèle non hiérarchique et non autoritaire mais égalitaire dans les prises de décisions reste toujours présent, ce qui n'est pas sans provoquer parfois de fortes tensions entre la répartition des tâches, les rôles et les prises de responsabilités.

Les mises en relations, utilisant les outils des post-it, des bourses d'échanges (ou événements collectifs) et des discussions informelles, sont des modalités d'animation du Réseau relativement partagées entre les différents membres. Elles sont utilisées pour stimuler les membres, pour qu'ils actualisent les offres et demandes et initient de nouveaux échanges.

La valeur d'universalisme évoquée à propos de la dimension « idéal » du dispositif, prône la tolérance et la reconnaissance des différences. Elle est largement partagée et se concentre sur l'équité sociale : il s'agit de dépasser les injustices sociales, davantage que celles liées à l'âge ou au genre. La conjugaison de ces deux valeurs de base d'autonomie et d'équité se retrouvent dans les aspirations d'une société plus démocratique, égalitaire, de partage, de diversité et de créativité, particulièrement présentes chez les personnes engagées au niveau national qui voient dans les Réseaux une possibilité d'action plus large que celle du territoire local. Ces valeurs se retrouvent dans les dimensions fonctionnelles : celles de la participation de tous, de la reconnaissance de l'expérience de chacun pour échanger des connaissances et mutualiser les pratiques d'animation, la possibilité pour tous d'apprendre et de transmettre, la reconnaissance des apprentissages informels, y compris ceux issus de pratiques autodidactes. La réciprocité se situe dans cette relation permanente entre l'interdépendance et l'autonomie. Elle se retrouve dans la conception des outils de communication et de formation proposés. Chacun est incité à faire part de son expérience personnelle, à échanger et collaborer avec d'autres pour accroître les ressources partagées et les apprentissages mutuels. La dimension du fonctionnel de référence à plusieurs niveaux se compose à partir de l'autonomie de chacun, par exemple, dans les objectifs, dans les choix organisationnels et de distribution des responsabilités, dans la construction d'outils adaptatifs à partir de l'expérience de chacun, des libertés de participation et de choix de ses offres et ses demandes. La mutualisation importe. La ré-élaboration permanente au Mouvement des types d'organisation, de communication et de rôles et les controverses portant sur ces thématiques montrent que le modèle organisationnel n'est pas stabilisé ni totalement cohérent avec les éléments du dispositif. Le rappel des dimensions de l'idéal et du fonctionnel de référence liées à la participation et à la collaboration ainsi que les récits partagés permettent, en particulier pour les membres actifs au niveau national, la construction d'une identité commune. L'autonomie n'oblige en rien chacun à s'impliquer dans la structuration du Réseau, ni à se montrer aussi pro-actifs que peuvent l'être des inventeurs passionnés. L'indépendance qu'elle sous-entend pour certains, la construction d'une identité de groupe plus locale ou le fonctionnement associatif viennent en parallèle déstabiliser la continuité et la cohérence des différentes actions, parfois même la légitimité des militants nationaux. Cette instabilité du collectif est ainsi liée aux logiques instituant et notamment aux expériences de reconnaissance des personnes et aux constructions identitaires collectives et individuelles.

8-2.2.3. Réinterprétations de l'échange réciproque

La réciprocité est devenue une composante épistémique au fil de l'avancée de la théorisation de la réciprocité éducative par ses membres et partenaires. Cette alternance des rôles et ces nouvelles interdépendances correspond à une conception de formation plus centrée sur l'apprenant, ses besoins individuels et le rôle de médiation du formateur. La confrontation aux autres et l'explicitation de connaissances acquises et à acquérir permettent une transformation des individus. Apprendre et s'émanciper sont dépendants des relations sociales constituées puisqu'ils apportent des ressources, un changement de rapport au savoir et une plus grande motivation. La réciprocité oblige à long terme au contre-don, par exemple, à enseigner. Les connaissances apprises sont moins décrites par rapport à des objectifs de contenus qu'en fonction de l'expérience de celui qui transmet, avec une importance accordée à la mise en pratique et au plaisir d'apprendre. L'apprentissage et la construction de connaissances sont conçus comme dynamiques et relationnels sur les modèles des théories de pédagogie active et socioconstructiviste, d'éducation permanente et émancipatrice, parfois collaborative. Les dimensions épistémiques, elles, relèvent pour la plupart de l'échelle nationale et du registre de ses militants. Ces dimensions relèvent des grilles théoriques et plus largement des conceptions et modèles pédagogiques.

Derrière l'échange réciproque, les promoteurs voient des valeurs de mutualisation et de coopération, des connaissances mais aussi des pratiques, qui se réalisent dans le fonctionnement sous forme de formations, d'élaborations collectives d'outils (y compris la charte), de constructions de systèmes de communication collaboratifs. L'idéal de société en réseau, au pouvoir partagé, n'est que rarement reprise par les acteurs locaux. Si c'est le cas, elle prend une autre forme participative, dans certains cadres organisationnels. Elle restreint alors les relations participatives et horizontales au fonctionnement du groupe et ne vise pas une transformation sociale plus large, qui demeure une affaire de militants.

Plusieurs interprétations du terme « échange » cohabitent au sein de l'aspiration à une société plus juste et du partage, associées à la valeur de sécurité. L'interprétation de la réciprocité dans les échanges couvre une gamme allant du donnant-donnant immédiat dans un système d'offres et de demandes non monétarisées au don sans attente de retour par « amour inconditionnel » des autres. Les personnes au niveau local vivent de façon plus restreinte et contraignante la réciprocité portée par le Mouvement qu'elle n'est, effectivement, explicitée par les membres du Mouvement rencontrés. Le contre-don prend du temps de mise en confiance, de sécurisation (réassurance), de retour sur ses expériences, de sollicitation par l'animateur ou par d'autres membres. La réciprocité est également vécue, socialement et anthropologiquement, comme un retour à un collectif plus ou moins large de personnes et favorise l'engagement dans le groupe. Celui-ci ne se situe pas toujours sur le terrain éducatif, il peut résider dans la tenue de

rôle plus ou moins ponctuel qui permet au Réseau de fonctionner (organiser un repas, tenir une permanence, faire des mises en relation) mais ne vient pas renouveler les offres de savoirs. Pour ces acteurs, la réciprocité est à la fois support de durabilité et de déviation. Ainsi, peu importe l'exacte symétrie des échanges, tous doivent offrir à un moment et se positionner comme un égal. Ces éléments viennent questionner le rapport aux dispositifs de co-formation qui se conçoivent dans le donnant-donnant et, surtout, très adaptatifs et réactifs. Ce serait également le cas de la formation dans le contexte contemporain de la « société de la connaissance » adaptée pour développer de façon croissante les capacités d'autonomie et apprendre à apprendre des personnes, champ qui est déjà investi par d'autres dispositifs de co-formation.

8-2.2.4. Devoir définir un « public-cible »

Les partenaires financiers, les activités du territoire et l'organisation, imposent d'identifier un « public-cible ». Ces transformations sont issues d'une combinaison de logiques d'intéressement et isomorphes. Par exemple, pour obtenir un financement pour les personnes bénéficiaires des minimums sociaux, les inactifs ou pour s'inscrire dans les activités du « pôle adulte » les personnes chargées du projet tentent de ne pas empiéter sur les activités d'autres acteurs tel que le « pôle jeunesse » des maisons de quartiers ou centres socioculturels. Or, dans les Réseaux, la valeur d'équité et les aspirations à une société plus inclusive et plus juste s'accompagnent d'un refus de définition explicite, dans la conception du dispositif, d'un public-cible, trop « stigmatisant » et « cloisonnant » dans le cadre de cette société reconnaissant les capacités de tous. L'idéal de restauration de la dignité de certaines personnes s'assortit d'une attention portée sur la participation des plus exclus et démunis aux échanges. Il n'est pas toujours accompagné d'une logique d'intéressement d'autres types de personnes, sans les en exclure pour autant. L'exception, du point de vue local notamment, concerne les situations où les plus experts et diplômés sont jugés incapables de se remettre en question, d'accepter d'apprendre et d'adapter leur enseignement à un échange non formel, priorisant le plaisir de l'activité à l'évaluation de l'acquisition des apprentissages.

Dans les pratiques quotidiennes, du point de vue fonctionnel, les capacités et effets reconnus sur un public moins inséré aboutit à la nécessité de spécification d'un public-cible. La mixité se trouve plus difficile au quotidien à mettre en œuvre. Les animateurs et responsables de Réseaux qui semblent le mieux arriver à maintenir cette mixité dans le dispositif sont ceux qui multiplient les formulations du projet, les partenariats et les types d'alliés.

8-2.3. Isomorphismes et réinterprétations locales

Les composantes axiologiques sont particulièrement importantes, structurantes et largement partagées. Elles sont aussi présentes dans des récits symboliques des débuts du dispositif. Les types d'isomorphies proposées par DiMaggio et Powell (Huault, 2009) s'y retrouvent : l'isomorphisme coercitif qui résulte de pressions exercées par le contexte social (politiques étatiques, lois par exemple) ; l'isomorphisme mimétique qui reprend les formes organisationnelles existantes jugées comme légitimes et efficaces (organisation du bureau dans les associations par exemple), isomorphisme normatif qui résulte des pressions exercées par les communautés professionnelles et réseaux associatifs d'un domaine (bases légitimes de ce qu'est un professionnel du travail social, légitimité d'action de certaines organisations pour leurs activités sur un territoire par exemple) (Rizza, 2008 ; Huault, 2009). En constante interprétation et réinterprétation ces logiques, interagissent entre elles, changent en fonction des acteurs impliqués, ces isomorphies aboutissent également à des réinventions. Les composantes de l'idéal et du fonctionnel de référence sont donc diversement hiérarchisées selon les échelles, les groupes, les personnes.

8-2.3.1. L'intervention sociale et l'éducation populaire s'emparent de l'autonomie

Les valeurs composant le dispositif sont réappropriées par des initiateurs de Réseaux (professionnels, militants, responsables) comme espace d'équité et d'autonomisation grâce à la logique d'intéressement. L'autonomie, en relation avec les autres composantes et les logiques mises en œuvre, vient à la fois renforcer le dispositif et le déstabiliser dans son déroulement au quotidien et à long terme. L'autonomisation, inscrite historiquement dans des mouvements d'éducation populaire par l'émancipation, intéresse également d'autres champs d'action, comme l'action sociale, par leur remise en cause commune de la relation d'assistance et de charité. Cette autonomisation, parfois émancipatrice, est réappropriée de façon variée au regard de la réflexivité et de la remise en cause de l'ordre social. Autonomie et interdépendance correspondent à des valeurs associées à la réciprocité et aux idéaux portés par les dispositifs en réseaux et de coformation entre les pairs, entre reconnaissance de l'égalité de tous, de l'autonomie et la singularité de chacun. Cette reconsidération et reconnaissance des plus exclus socialement et économiquement se retrouve, en particulier, dans d'autres composantes axiologiques et ingénieriques. Les logiques d'intéressement aboutissent à des interprétations différentes de l'autonomie et de l'universalisme.

Les militants plus proches de l'éducation populaire y voient un espace d'émancipation de chacun par la transformation de rapports à soi (revalorisation), des rapports aux autres (participation et socialisation) et des rapports à la société (responsabilisation, participation).

Cette équité sociale vient également renforcer le choix de ne pas stigmatiser en identifiant un public-cible mais plutôt en favorisant la mixité et diversité, tout en restant attentif à toujours faire d'abord correspondre le dispositif aux besoins des plus démunis et des plus exclus.

8-2.3.2. Recompositions isomorphes dans le champ social

Selon les personnes et les groupes, ces caractéristiques prennent des formes plus ou moins contrastées et qui vont alors rejoindre plus ou moins les valeurs de conformité et les dispositifs spécifiques d'insertion sociale, jusqu'à entrer potentiellement en conflit avec les valeurs de la démarche. La participation et l'émancipation prennent des formes diverses et permettent d'intéresser ceux qui s'opposent à une logique de charité et prônent la prise en main et le dynamisme par les plus exclus de leur propre parcours de vie. Les tendances des professionnels de l'action sociale vont être axées sur la participation, socialisation, responsabilisation et autonomisation. La participation dans le secteur socio-culturel sera plus souvent ouverte à la perspective démocratique : les habitants deviennent initiateurs et gestionnaires des dispositifs qui les concernent. Ce sont des logiques isomorphes imposées par les cadres et par le champ d'action qui guident ces réinterprétations. La démocratie participative et la prise en charge par les usagers eux-mêmes de ce qui les concerne se limite à une possibilité d'améliorer le fonctionnement du Réseau, participer à son animation et y prendre des responsabilités. Elle n'aboutit que rarement à des interactions directes avec les décideurs politiques. Les conditions pour bénéficier d'une salle dans ces espaces vont par exemple imposer pour les échanges une organisation régulière, à long terme et calquée sur le calendrier et les horaires de la structure plutôt que de s'adapter aux échanges individuels selon les disponibilités des demandeurs. Les militants et bénévoles associatifs interprètent plus fréquemment l'autonomie comme une indépendance de fonctionnement, y compris à l'égard du Mouvement, comme vu lors de l'explicitation des logiques instituant au chapitre 7.

8-2.3.3. Des champs d'actions qui imposent une relativisation de l'apport formatif

Les dimensions épistémiques en contexte et selon les personnes intéressées par le dispositif ne sont pas toutes reprises mais réinterprétées au prisme des valeurs et des logiques isomorphes. Ainsi, les objectifs d'apprentissage et les préoccupations pédagogiques sont peu partagées, tout comme la valeur de réussite, rarement observée au niveau local. Pourtant, plaisir d'apprendre, reconnaissance de l'expérience et de l'apprentissage par la pratique sont très importants pour les acteurs rencontrés. Ainsi, se reconfigurent les Réseaux : les logiques d'intéressement ont principalement réussi au sein du champ social, socioculturel, associatif, universitaire à l'échelle nationale, et de façon moindre, du champ éducatif et de la formation. A

l'échelle locale, les partenariats se réalisent essentiellement avec les responsables politiques et associatifs locaux, alors que pour l'équipe du Mouvement l'intéressement est plus large. Il concerne par exemple le milieu éducatif, scolaire et la recherche universitaire.

Au niveau local, les personnes reconnaissent l'importance de ces dimensions épistémiques réinterprétées pour apprendre, même lorsque leur motivation d'apprentissage n'est pas première. Pourtant, il est difficile sur un territoire de positionner le Réseau par l'expertise des savoirs qui y sont partagés ou par les compétences pédagogiques et éducatives. Le risque est de perdre des soutiens et capacités d'actions en étant perçu comme un système concurrent à d'autres existants (institution scolaire, cours pour adultes, etc.). De surcroît, les personnes semblent vivre les apprentissages au Réseau effectivement comme une autre modalité de transmission que celle qu'ils ont pu connaître à l'école ou en formation professionnelle. Plutôt que d'associer la démarche à une alternative, celle-ci s'y oppose pour la plupart des personnes rencontrées et s'accompagne d'une relativisation de la reconnaissance de ces « savoirs » à des pratiques de loisir, supports à l'inclusion et au développement personnel. En réaction à ce qu'ils identifient comme une déviation, les militants de la démarche à l'échelle nationale, tentent alors en permanence d'intéresser de nouveaux acteurs du champ éducatif et d'adjoindre au dispositif des supports de reconnaissance de l'activité d'apprentissage et du métier d'animateur de RERS. Il semble que la formulation du projet et son développement dans le champ social, des suites de son échec en milieu scolaire, dès les origines, ait été producteur d'irréversibilités. Il devient un dispositif d'inclusion, d'autonomisation et de vivre ensemble. Il ne transforme pas pour autant la considération portée aux acquis issus des espaces non formels d'apprentissages, de l'expérience et de la pratique. Pourtant, inversement ce sont certaines de ses composantes qui ont fait émerger des dispositifs de co-formation dans les organisations, comme les communautés de pratique.

8-2.3.4. L'isomorphisme, acteur de la configuration fonctionnelle

L'irréversibilité et la banalisation semblent défavorables au développement de la démarche des RERS dans ces autres environnements. Non perçue comme innovante, dans un contexte valorisant l'innovation, associée à un modèle économique non marchand, produite par des logiques isomorphes, elle n'est pas mobilisée comme solution dans d'autres champs.

Plutôt que de s'opposer aux appropriations, l'instabilité de la dimension du fonctionnel de référence semble également signifier qu'elle se construit et se consolide d'abord à l'échelle du fonctionnement du groupe local, plutôt qu'à l'échelle d'un Mouvement ou d'une coordination nationale. Le plus souvent, il semble que les RERS se réinventent individuellement des manières de fonctionner, dont le principal enjeu pour perdurer porte sur la réussite du partage des tâches et des responsabilités entre personnes librement engagées. Les questions sur la place à accorder

aux fondateurs et à des figures particulièrement impliquées se posent également à cette échelle locale. Il semble que les chances de durer, au-delà de la variabilité des engagements et des risques de conflits entre valeurs idéelles et le fonctionnement quotidien, tiennent à la capacité à se réinventer collectivement des outils et des manières de fonctionner. La reformulation du rôle d'animateur semble un support à l'identification des différents rôles possibles permettant au RERS de durer sans que celui-ci ne soit le seul individu central au risque de s'épuiser. La création initiale semble un moment particulièrement riche de ces réinventions. De la même manière, si le fonctionnement du Mouvement se légitime et se conçoit comme réplication du fonctionnement d'un RERS, il s'organise aussi par groupes de travail plus ou moins durables.

Les trois dimensions explorées montrent qu'elles sont mobilisées de manière différenciée, sur des échelles variées et donnent naissance à des controverses ou inversement des mobilisations fortes. Les logiques d'action mises en œuvre permettent de comprendre comment chacun va s'approprier et composer au quotidien avec les différents éléments du dispositif. Les bifurcations plurielles produisent parfois une inscription du dispositif dans un cadre différent de celui des RERS. Cette reconfiguration, à mesure des contraintes isomorphiques qui s'imposent à elles et du renouvellement des participants, va parfois jusqu'à rendre le dispositif, tel qu'il a été conçu initialement, méconnaissable. Or, tous les RERS fonctionnent dans d'autres cadres, ne serait-ce que par la dimension du fonctionnel de référence qui accorde une certaine importance au fonctionnement associatif. Ils n'échappent jamais aux logiques isomorphes et risques de banalisation et de mimétisme.

8-3. Perspectives théoriques, approfondir les recherches sur la formation entre pairs

8-3.1. Apports et discussion des travaux sur la formation par les pairs

Les résultats confirment que la prise en compte de différents niveaux et temporalités sont pertinents pour comprendre la pérennisation des dispositifs d'éducation entre pairs.

La personnalité des initiateurs, leur motivation et leur engagement sont des éléments essentiels. Leurs parcours de vie semblent être marqués de continuité (par rapport à d'autres expériences et aux valeurs qu'ils défendent). Ils apparaissent travailler, pour donner du sens à leur action, à réinsérer de la continuité dans leur parcours de vie. Ils évoquent aussi des ruptures importantes : émotion lors de la connaissance de la démarche, moment de rupture de vie (déménagement, réorientation professionnelle, etc.), de questionnement (sur son identité

professionnelle, sur une difficulté à dépasser, sur une aspiration à une « meilleure société ») et une transformation des pratiques et des représentations durables, dépassant leur participation aux Réseaux. Ces éléments sont diversement présents selon les personnes, mais ne se limitent pas aux initiateurs. Les plus engagés semblent ceux qui reconstruisent le plus leur parcours de vie au regard de leur expérience dans les RERS.

Cette thématique des fondateurs confirme l'existence de figures, mises en scène dans des récits, reconnues comme des personnages marquants et essentiels à la création et à la vie d'une innovation (Alter, 2002 ; Cros, 2002 ; Genton, 2006 ; Kaplan, 2009 ; Laot, 2009 ; Chatelain-Le Penne, 2010 ; Lago, 2011 ; Lénéel, 2011). Ces figures symboliques apparaissent essentielles à la construction d'une histoire et d'une identité partagée et en incarnent les valeurs (Cohendet, Créplet, & Dupouët, 2002 ; ; Wenger, 2005 ; Meyer & Molyneux-Hodgson, 2011 ; Millerand, Heaton, & Proulx, 2011 ; Moatti & Bachelet, 2012). Si ces récits ne sont pas formalisés dans les Réseaux locaux enquêtés, s'y retrouvent également des figures marquantes, initiateurs ou membres particulièrement impliqués (Albero, Linard & Robin, 2009 ; Hatch *et al.*, 2009 ; Lago, 2011 ; Besançon & Chochoy, 2013 ; Querrien, 2014). Dans certaines formes de formation par les pairs présentées, telles que les universités populaires ou les RERS, des récits et les figures symboliques de fondateurs sont mobilisés comme supports d'implication pour certains, et, à d'autres moments, comme motifs de délitement (Greiner, 1972 ; Laot, 2009 ; Davel & Tremblay, 2011 ; Lago, 2011). C'est particulièrement le cas pour ces dispositifs dans lesquels l'égalité, la démocratie et l'autonomie sont des valeurs essentielles et intégrées dans l'idéal de fonctionnement. Les récits et les figures ne sont pas les uniques sources de construction d'une identité et de symboliques communes : les événements collectifs ou les traces d'activités y participeraient. Cette identité et cette mémoire collective semblent se construire d'abord au niveau de l'équipe locale, du groupe qui vit au quotidien les pratiques et échanges et qui ne se reconnaît pas toujours partie prenante de l'histoire d'un mouvement plus large. Dans ces discours se retrouvent effectivement la place accordée à l'imaginaire et aux représentations partagées. Les récits et les événements peuvent également laisser des traces durables lorsqu'ils relèvent de crises ou de conflits. Ces figures sont ainsi ambivalentes, sources d'identification et de division, d'autant plus dans des dispositifs qui visent des responsabilités partagées. Ces narrations impliquent parfois un élargissement des événements et des personnes mentionnées, en plus des origines, pour produire un récit, dans lequel, à long terme les personnes se reconnaissent.

Ces récits laissent à penser que le dispositif tient strictement par quelques personnalités essentielles, qui s'engagent et s'impliquent fortement au quotidien. Or, si certaines militent au niveau national, elles sont minoritaires, malgré les tentatives d'implications maintes fois renouvelées. Les motivations à participer et à s'impliquer sont multiples. Les animateurs et les promoteurs semblent retirer également un plaisir à participer aux échanges et réussir à

développer le Réseau. Le développement passe par l'acceptation des motivations de participations plus stratégiques, individuelles ou discontinues (différentes, par exemple, suivant les périodes d'activité ou d'inactivité professionnelle). Les motivations stratégiques peuvent aboutir à des engagements militants. L'implication de tous semble tenir à l'acceptation de la répartition des rôles et des tâches et à une tolérance, au moins provisoire et limitée, des comportements plus « consommateurs ». Ainsi, la durabilité d'un dispositif de coformation ne tient pas strictement à quelques initiateurs et fondateurs, qui ont une place centrale pour mobiliser. Leur image symbolique peut être tout autant une source d'engagement que de désengagement lorsque ces « figures », plutôt qu'individus, semblent représenter des actions et valeurs bien éloignées des préoccupations quotidiennes des acteurs. Ces éléments pourraient être précisés en utilisant les travaux précédemment réalisés par le biais de l'analyse institutionnelle sur d'autres initiatives de coformation ou de dispositifs innovants. La crise, les controverses, les conflits interpersonnels qui sont qualifiés de « violents » par les acteurs de terrain rencontrés sont un exemple. L'initiative et les récits intègrent également de nombreux autres acteurs que les fondateurs, par exemple, lorsque chaque RERS se construit des histoires d'événements collectifs et valorise des personnes pour la contribution qu'elles y ont eu.

Comme le laissait présager la sociologie de l'innovation dans les organisations, certains initiateurs prennent des « risques » en se démarquant des normes, en particulier, celles liées à leur cadre d'action (Miles & Huberman, 1984 ; Cros, 2002 ; Albero *et al.*, 2009 ; Alter, 2010 ; Besançon & Chochoy, 2013 ; Querrien, 2014). Ce phénomène recoupe les travaux sur la construction de l'identité, du rôle et de la professionnalisation dans les communautés de pratique ou les réseaux de pairs évoqués, ou de la déstabilisation du métier de formateur dans les offres de formation entre pairs (Orellana, 1998 ; Jollivet-Blanchard & Blanchard, 2004 ; Daele, J.-M. & Charlier, 2006 ; Dionne, Lemyre, & Savoie-Zajc, 2010 ; Dunworth, 2010 ; Abeele & Abeele, 2011 ; Daele, 2015 ; Fernagu-Oudet, 2012a). A l'image des innovateurs, le soutien et la reconnaissance par d'autres sont essentiels. Ils se manifestent par le soutien de partenaires, par le financement de leur poste, par du temps dégagé, par des encouragements de la hiérarchie, par l'observation des effets positifs de leurs actions. En particulier pour les professionnels des centres sociaux, le regard des collègues et de l'entourage semble tout aussi important que le soutien hiérarchique : sans ce soutien, les actions sont plus difficiles en pratique et ils se sentent jugés comme de « mauvais » professionnels. C'est particulièrement le cas lorsque leur participation à des échanges de savoirs est perçue comme une implication manquant de professionnalisme ou lorsque le temps qu'ils y consacrent apparaît trop important pour animer un groupe qui doit idéalement s'autogérer. Le cadre organisationnel est donc fondamental à la

compréhension de la durabilité ainsi que les processus identitaires et de reconnaissance sociale qui s'y jouent. Cette pression à l'encontre de la mise en place et du fonctionnement de ces initiatives ne se limite pas à l'imposition de normes, de règles ou de sanctions formelles par les responsables. Les relations quotidiennes avec les collègues et leur reconnaissance apparaissent presque plus importante pour maintenir l'investissement de salariés des centres sociaux.

Une partie des travaux mentionnés présentent le lien entre la formation réciproque et la motivation à apprendre, grâce à la création d'un espace de confiance et de plaisir. La présence conjointe des valeurs d'universalisme et d'autonomie se retrouve dans d'autres environnements de formation mutuelle (Eneau, 2005). Les résultats de la présente enquête montrent que les valeurs associées d'hédonisme, de bienveillance, de curiosité ou de bien-être sont particulièrement fortes et importantes dans le cas des RERS. Elles se retrouvent dans ses configurations locales : les personnes sont particulièrement sensibles et attentives à préserver un espace de confiance, de convivialité, de plaisir jusque dans les apprentissages. Cependant, ce plaisir d'apprendre est rarement associé à une condition épistémique et parfois même justifie l'argument selon lequel l'échange de savoirs dans un Réseau est totalement opposé à l'éducation. La réflexion pédagogique et didactique s'efface derrière la priorisation de l'hédonisme et de la sécurité. La présence de personnes attachées à la valorisation des apprentissages et leur validation ou approfondissement ultérieurs, notamment dans le cadre professionnel, semblerait être un facteur favorable à une meilleure valorisation des acquisitions. L'approfondissement des sentiments et des émotions ressenties au cours des échanges et des apprentissages permettrait de mieux définir, en premier lieu par le biais d'une enquête qualitative, l'expérience dans les vécus émotionnels des participants et leurs conséquences sur leur engagement et les processus d'acquisitions cognitives.

L'importance accordée à l'hédonisme et à la convivialité dépend également de l'importance prise par les évaluations et la reconnaissance de l'éducation informelle et non formelle en tant qu'éducation effective. Elle rejoint alors les questions soulevées dans les travaux mentionnés sur ce que recouvrent la « culture », les « savoirs », la reconnaissance possible des connaissances des amateurs ou des apprentissages informels (Brougère & Bézille, 2007 ; Schugurensky, 2007 ; Cristol & Müller, 2013). Ceux-ci sont donc dépendants d'un contexte dans lequel sont valorisés l'expérience, la pratique, le collectif, l'autoformation et l'informel, tels que dans les communautés de pratique ou les « territoires apprenants ». Deux pistes d'enquête pourraient permettre de mieux comprendre ce phénomène. La première hypothèse est liée à la compréhension du rapport au savoir des participants, en comparant leur expérience scolaire et leur expérience dans ce type de réseau de pairs informel et non formel. Cette perspective nécessiterait la prise en compte d'une temporalité longue du parcours de vie d'une personne. Une seconde piste consisterait à analyser les représentations sociales des « savoirs » partagés

dans les RERS et d'autres initiatives de coformation informelles. Cette perspective ne serait pas seulement centrée sur les participants mais aussi réalisée auprès d'autres acteurs. Des responsables politiques, des partenaires, des collègues des animateurs salariés pourraient par exemple être enquêtés. En effet, les résultats ici présentés montrent que leurs représentations de ce qui peut être l'objet d'apprentissage ainsi que la valorisation possible de ces savoirs a des conséquences fortes sur les modalités de fonctionnement des RERS et sur les offres qu'ils s'autorisent à proposer. De plus, l'acceptation et le potentiel de développement d'un système de formation mutuel va dépendre des réactions qui font suite au passage d'une pratique personnelle à la proposition d'un autre mode de transmission qui vient questionner des rôles, des règles, des identités et des normes établies du cadre dans lequel le projet émerge. La reconnaissance institutionnelle est pour sa part, sur le temps long, parfois associée à une déviation du projet, par détournement ou mimétisme (Huberman & Miles, 1984 ; Bourrieau, 2001 ; Cros, 2002 ; Bresson, 2004 ; Poujol & Hédoux, 2005 ; Boucher-Petrovic, 2008c ; Lénéel, 2011 ; Calvès, 2014). Le choix d'enquêter auprès, à la fois du Mouvement et de 25 RERS, n'a pas permis d'analyser finement, dans chaque ensemble organisé, les processus de régulation. Il conviendrait de les préciser par la suite grâce à une enquête de terrain plus ethnographique, en tous les cas plus longue et qui permettrait une observation plus quotidienne des activités du groupe.

Le temps long est nécessaire pour observer ces bifurcations mimétiques et déviantes. Pourtant, dans les dispositifs observés, le Réseau devient rarement complètement un « autre » dispositif. Une déviation complète du projet initial se produit dans les dispositifs observés souvent par isomorphisme au champ associatif. Elle peut être aussi issue du renouvellement des responsables du Réseau qui transforment les objectifs et le mode de fonctionnement. Un RERS peut devenir ainsi une association où, principalement des inactifs recherchent des activités de loisirs stimulantes, plaisantes et conviviales. Apprendre n'est pas non plus totalement sans importance pour tous les membres mais n'est pas une motivation à participer. La pratique innovante peut ainsi s'institutionnaliser en déviant de ses valeurs et de ses objectifs premiers. La logique instituante montre aussi que les personnes réadaptent le fonctionnement au contexte. Même s'il est soumis à des isomorphies, la forme du dispositif n'est pas totalement irréversible. Par exemple, certaines personnes rencontrées expliquent comment les contraintes issues d'un peu de temps de travail attribué à l'animation du RERS aboutit à un travail de redistribution collaborative des tâches et de création de nouveaux outils de gestion collective du Réseau. L'analyse de ces pratiques collaboratives initiées par les membres de réseaux de formation par les pairs représente ainsi une piste de recherche stimulante par l'observation des pratiques

quotidiennes d'animation et les interactions entre les acteurs. Une analyse des réseaux sociaux basée sur le recueil de différents types de relation (d'amitié, de relai d'information, de travail collaboratif, d'échange de « savoirs » par exemple) apporterait une visibilité complémentaire à l'analyse de cette dynamique de groupe, aux relations qui s'y constituent et aux individus qui, par leur position centrale, permettent la durabilité du réseau.

Enfin, la pérennisation dépend effectivement des enjeux sociales et des « manques » identifiés dans les offres existantes. Ces dernières permettent des soutiens, des alliances, mais aussi des espaces d'actions spécifiques où les Réseaux ne viennent pas concurrencer d'autres dispositifs et équipements. La formation mutuelle est initiée par préoccupation pour l'exercice de la citoyenneté ou pour l'éducation des jeunes ; ainsi les RERS ont bénéficié du changement de la manière de traiter l'exclusion dans les politiques. Ils ont été surtout mis en œuvre dans des territoires disposant de peu d'équipements sociaux et culturels, et dans des cadres d'actions où de nouvelles méthodes étaient recherchées pour favoriser le « vivre ensemble », la construction de liens sociaux, la participation et la « redynamisation » des inactifs (l'action sociale et socioculturelle). La réussite de cet intéressement par « problématisation » au sens de Callon (Akrich *et al.*, 2006) peut permettre un développement rapide et important et des irréversibilités. Ces dernières, à long terme, participent d'absence de reconnaissance comme démarche éducative et formative innovante en priorisant d'autres valeurs, d'autres fonctionnements et d'autres objectifs que le dispositif des Réseaux initial (Ka, 2006 ; Laot, 2009 ; Poujol & Hédoux, 2005). L'essor des RERS dans le temps montre bien comment à une époque ils ont été mis en place comme dispositif innovant pour l'insertion sociale. Pour chaque champ, les types d'argumentations (problématisation) pourraient être analysées, dans les discours et textes au moment de l'initiation d'un Réseau ou d'un nouveau partenariat de manière également à mieux cerner les raisons potentielles de la présence plus rare des RERS dans les milieux professionnels et scolaires.

La revue de la littérature pointe également que certains espaces à distance interrogent le passage du groupe à un collectif très important qui vient reconfigurer l'environnement proposé (réseaux de communication, pratiques, valeurs associées, confiance, constitution du groupe, etc.) (Kaplan, 2009 ; Moisan & Carré, 2002). Cette différence entre les grands et petits groupes mériterait de plus amples investigations. Selon les projets, la valorisation des acquisitions peut aussi différer, avec des conséquences sur le développement, la forme et la durabilité de l'initiative. Des études de cas comparatives permettraient ainsi de vérifier s'il existe bien des différences, et lesquelles, entre des offres aux caractéristiques similaires mais dont les uns concerneraient un petit groupe et les autres un grand réseau, par exemple en comparant des communautés d'apprentissages virtuelles.

Enfin, les RERS mettent en avant l'importance du temps long pour accompagner les transformations individuelles et collectives et rendre la réciprocité effective : elle ne se situe pas dans l'échange donnant-donnant immédiat (Chanial, 2008 ; Gouldner, 2008 ; Douglas, 1999 ; Eneau, 2005 ; Moisan & Carré, 2002). La capacité à trouver rapidement un offreur pour une demande formalisée est plus ou moins facilitée selon la logique d'intéressement mise en œuvre et selon la taille du groupe. Or, la société contemporaine valorise l'informel, le réseau, l'échange mutuel en formation en tant que solutions plus souples et immédiates pour répondre à des besoins de formation. *A contrario*, leur logique de conception est inversée par rapport à celle qui débute par une analyse des besoins pour progressivement proposer des modules de formations. Le temps entre l'analyse des besoins et l'acquisition effective des apprentissages peut sembler dans ce contexte trop long et même, à la fin, proposer des connaissances obsolètes. L'observation de formations professionnelles permettrait de confirmer cet écart dans la conception du temps considéré pour juger de la pertinence et de l'efficacité de la coformation et les conséquences qu'il peut avoir sur le dispositif.

8-3.2. Pistes conceptuelles confirmées

Du point de vue de la confrontation des résultats au cadre conceptuel utilisé, les conditions et les processus de pérennisation d'un réseau de formation entre pairs apparaissent effectivement un parcours heurté, en partie imprévisible, multiforme selon les échelles et les temporalités (Cros, 1997 ; Eneau, 2007, 2008 ; Albero, 2010, 2011). Les paradigmes constructiviste et sociotechnique sont des cadres épistémiques et théoriques pertinents pour articuler ces processus hétérogènes qui se confrontent ou se soutiennent (Berthelot, 1990 ; Corcuff, 1995 ; Heinich, 2002 ; Giddens, 2005 ; Fuchs, 2005 ; Keucheyan, 2008). Par exemple, la durabilité du dispositif ne dépend pas seulement des expériences antérieures vécues et remises en sens des initiateurs, ni de jeux et contraintes avec le cadre organisationnel, ni des normes professionnelles, ni des équipements du territoires, ni des politiques publiques (Ardouin, 2003 ; Lesourd, 2006 ; Brémaud *et al.*, 2010). Leurs conséquences sur la durabilité est fonction de leur combinaison : un territoire à faible équipement socioculturel, un exemple un territoire rural, bénéficiant de liberté d'actions et d'initiatives plus importantes qu'un territoire fortement équipé.

Le dispositif conçu n'est pas fait que de régularités et de prévisibilités. Il est le résultat d'une production collective, selon les vécus, les expériences, les intérêts individuels et collectifs, les normes, les règles, les conventions, les rôles, les réseaux sociaux constitués, les politiques et dispositifs existants, les enjeux et les aspirations d'une époque. Les pratiques ordinaires quotidiennes conditionnent effectivement tout autant ses configurations et sa durabilité que les caractéristiques au moment de sa conception : il est coproduit par ses concepteurs et les

différentes personnes impliquées (Callon, 1986 ; Akrich, 1989 ; Alter, 1998, 2000, 2002 ; Cloutier, 2003 ; Loncle & Rouyer, 2004 ; Criqui & Ilasca, 2010 ; Gaglio, 2011), régulé par les organisations et les interactions des acteurs qui y agissent, que ce soit dans des relations coopératives ou conflictuelles (Akrich, Callon & Latour, 1988 ; Amblard *et al.*, 2005 ; Becker, 2006 ; Eneau, 2007 ; Argyris, 2010 ; Tessier & Tellier, 2010 ; Moisan, 2012). La prise en compte de l'intérêt rationnel et de l'efficacité du dispositif ne suffit ainsi pas à expliquer sa réussite (Miles & Huberman, 1984 ; Latour, 1992 ; Laville & Sainsaulieu, 1997 ; Cros, 2004 ; Amblard *et al.* 2005 ; Albero, Linard & Robin, 2009). Il dure aussi parce qu'il est investi symboliquement par des valeurs, représentations et systèmes de narration. Son efficacité, ses atouts et ses caractéristiques sont même reformulés selon les contextes et les parties prenantes. La détermination et la capacité de l'« inventeur héroïque » à passer des « épreuves », convaincre et inventer un nouveau système n'expliquent pas seuls la réussite de l'innovation (Miles & Huberman, 1984 ; Akrich, Callon & Latour, 1988 ; Becker, 2006 ; Querrien, 2014). Celle-ci va lui échapper, et de plus en plus, à mesure de la construction du réseau d'alliés, devenir sujette à négociations et reconfigurations. Nouvelle pratique un temps, elle se stabilise dans un espace social particulier (Chambon, David, & Devevey, 1982 ; Akrich, Callon, & Latour, 1988 ; Adamczewski, 1996 ; Alter, 2010 ; Besançon & Chochoy, 2013).

Les aspects matériels intégrés au dispositif, au départ et au quotidien, participent de sa forme et transformation : par exemple, le modèle économique a des conséquences sur ses domaines et rythmes de développement, il en est de même de l'usage des espaces de rencontres et de formation. Les ressources matérielles sont parfois vécues plus symboliquement comme des signes de reconnaissance et d'encouragement à leurs actions quotidiennes (Albero *et al.*, 2009).

Ces environnements sont tout autant réinvestis et inventés par les personnes qu'elles-mêmes sont contraintes par le cadre d'action du dispositif mais aussi du champ et du cadre d'action (Laville & Sainsaulieu, 1997 ; Hatch *et al.*, 1999 ; Gaglio, 2011). Becker utilisait les termes de « conventions » et de « mondes » (Becker, 2006). A mesure de l'intégration dans un nouveau cadre et de la transformation du dispositif, une partie de ces éléments se consolident, comme le montrent les travaux portant sur la banalisation, l'institutionnalisation et les irréversibilités (Akrich 1992/2006 ; Callon *et al.*, 1999). Par exemple, la reformulation du RERS à Evry comme support d'insertion et de « vivre ensemble » a été un élément clef qui a soutenu son développement mais devient avec le temps plus difficile à reformuler comme espace de formation. A mesure de leurs actions, les personnes inventent des règles, des normes, des manières de fonctionner, un ensemble d'éléments qui viennent réguler l'action (Bernoux, 2009). Ces régulations sont faites par les personnes concernées au fil des interactions (Amblard *et al.*, 2005 ; Eneau, 2007 ; Alter, 2010), par exemple lorsque des offreurs mettent en place des règles nouvelles ou les échanges sont désinvestis ou des personnes peu intégrées au groupe. Les

normes sont mises en lien avec les valeurs dont se soucient les acteurs (Albero, 2011 ; Daoust, 2015 ; DiMaggio & Powell, 1983 ; Hatch *et al.*, 1999 ; Huault, 2012 ; Sainsaulieu, 1988). Par exemple, l'intolérance n'est pas acceptée et les transmissions de savoirs s'appuient très fortement sur le sentiment de plaisir exprimé à l'activité des personnes qui apprennent. Les dimensions de l'idéal et du fonctionnel de référence sont mises ainsi en cohérence par le biais des normes et des règles correspondant aux valeurs.

Le travail de légitimation et de conviction réalisé par les acteurs est particulièrement important pour faire durer le dispositif (Miles & Huberman, 1984 ; Albero *et al.*, 2009 ; Moisan, 2012). Il permet de formuler le projet pour intéresser des personnes, obtenir des ressources matérielles, humaines et financières nécessaires ainsi que pour faire reconnaître les actions réalisées. Justification, intéressement, problématisation couvrent ainsi des enjeux de reconnaissance, légitimité, évaluation et réputation importants. A ce titre ils « solidifient » le projet initié au point de produire des irréversibilités ou imitations (Callon *et al.*, 1999 ; Hatch *et al.*, 2009 ; Laville & Sainsaulieu, 1997). Des conflits ou des controverses, inversement, le déstabilisent (Greiner, 1972 ; Laville & Sainsaulieu, 199 ; Akrich, Callon & Latour, 2006).

La prise en compte combinée du dispositif, cristallisé et transformé, et des logiques d'action produit des éléments de compréhension des trajectoires d'une initiative dans le temps. Elle permet de prendre en compte les intentionnalités des personnes rencontrées, leurs réinterprétations personnelles du dispositif et leurs expériences qui peuvent avoir des conséquences sur la mise en œuvre et les changements qu'ils jugent prioritaires.

Le concept de dispositif s'avère intéressant pour prendre en compte, en parallèle, les différentes dimensions et éléments hétérogènes qui le composent, mais aussi pour articuler des ressources à l'action (contraignantes et habilitantes) qui amènent à reproduire le dispositif, le transformer ou le dévoyer. S'y retrouve une action intentionnelle à visée normalisatrice, qui préinscrit et prévoit des valeurs, des modes de fonctionnement et des types d'espaces vécus (collectif sécurisant par exemple) (Chartier, 1999 ; Jacquinet-Deleunay & Monnoyer, 1999 ; Peeters & Charlier, 1999 ; Leblanc, 2004 ; Agamben, 2007), mais aussi la manière dont les personnes l'actualisent en situation, individuellement ou collectivement (Linard, 2002 ; Paquelin & Choplin, 2003 ; Barbier, M., 2006 ; Bernard, B., 2006 ; Caron, 2007 ; Albero, 2010a). Les éléments prescrits ne viennent jamais totalement prédéterminer toutes les actions qui y ont cours. Par exemple les acteurs inventent de nouveaux outils ou règles. De même, ces éléments peuvent être habilitants pour l'action lorsque la démarche, ses éléments fonctionnels et épistémiques permettent aux acteurs de proposer une solution à une problématique qu'ils se posent ou d'élaborer des justifications à leurs pratiques (Hert, 1999 ; Vandendorpe, 1999).

Historique et local, il est aussi fait de configurations successives (Albero, 2010b, 2010c, 2011), ce qui est d'autant plus le cas s'il est formalisé nationalement avec une marge de créativité et d'appropriation nécessaire et affirmée.

La présence des trois dimensions d'un dispositif de formation conceptualisées par Albero (2010, 2011) et leurs interactions se retrouvent dans les éléments empiriques analysés. En effet, les valeurs et théories (dimension de l'idéal) sont présentes et mises en relation avec le fonctionnement, lui-même organisé (avec des règles, des outils, des formations, des modèles économiques et de décision, etc.) (dimension du fonctionnel de référence). Les personnes vivent le dispositif au quotidien, ils le transforment, se l'approprient, trouvent du sens à leur participation voire reconstruisent leur identité, sont portés par des idéaux, y créent des relations amicales, y vivent des conflits, ressentent de la reconnaissance à leur égard et réinventent des pratiques selon les contingences (dimension du vécu). En situation, les logiques d'action menées individuellement ou collectivement permettent de comprendre les orientations et le sens de l'acteur des actions qui viennent actualiser le dispositif.

La logique d'intéressement identifiée permet de promouvoir la démarche, de trouver des ressources matérielles et financières, de mobiliser et d'impliquer des personnes. Elle est présente dès les débuts et aux différents moments de la vie de tous les Réseaux et du Mouvement. Elle se réalise par des problématisations nouvelles du dispositif : le discours est adapté de façon à mettre en avant certains atouts et caractéristiques de l'initiative selon les champs d'action concernés et les difficultés auxquelles ils sont confrontés. Le passage de pratiques personnelles soutenues à un projet plus large remet en cause des pratiques, identités et normes. Mobiliser la démarche des RERS peut être un support de légitimation des actions entreprises en se référant aux expériences et théories, et en retour, modifier les alliances initiales.

La mobilisation du réseau de proximité de la ou des personnes qui initient le Réseau semble une ressource essentielle. L'intéressement se réalise également par différentes manières d'enrôler : la reconnaissance intellectuelle de la démarche par des partenariats avec des chercheurs et l'adoption de pratiques d'universitaires et recherche de financement de recherches pour le Mouvement, la sollicitation financière des institutionnels et des membres des cabinets ministériels par le Mouvement, la sollicitation financière et matérielle des élus et responsables locaux par les Réseaux, le rappel des rôles et la responsabilisation des membres des RERS à participer au Mouvement par l'équipe de l'association nationale, la relativisation de l'ampleur des tâches à réalisés dans l'équipe du Mouvement par les membres du Mouvement, la participation à l'animation du Réseau et la prise de responsabilité pour l'équipe des Réseaux, la mobilisation pour la défense d'une cause (pour les Réseaux et le Mouvement), la sollicitation par intérêt personnel à offrir et apprendre par les membres des Réseaux), la persévérance et mise

en confiance des participants pour les inciter à offrir par les animateurs des Réseaux, l'enrôlement par l'aspect plaisant et les sociabilités des activités par les membres des Réseaux, l'enrôlement de professionnels pour répondre à des problématiques spécifiques (principalement par le Mouvement). Les conclusions sur ces logiques portent alors sur la multiplicité des types d'enrôlement et de possibilités de participer, nécessitant au quotidien une part de tolérance à l'égard des intérêts personnels et comportements stratégiques. Au sein de Réseaux et du Mouvement s'imbriquent, parfois se confrontent, une diversité de modes d'intéressements. Les membres qui ne sont impliqués qu'au niveau local et national n'exercent pas les mêmes logiques d'action. L'équipe du Mouvement est principalement ancrée dans le militantisme, dans la reconnaissance au niveau national auprès de différentes institutions (politiques, éducatives, universitaires). Des membres (animateurs, responsables, référents, membres) sollicitent parfois leurs réseaux personnels et des personnes au fil de leurs rencontres. Les animateurs et responsables disent se trouver fréquemment en difficulté pour trouver de nouveaux animateurs. La défense d'une cause est plus rarement présente au niveau des Réseaux : ils ne perçoivent pas toujours l'ampleur possible de leurs actions. Certaines des personnes rencontrées se limitent d'elles-mêmes à accroître le nombre de membres par crainte de ne pas réussir à gérer un grand groupe ou de perdre création de sociabilités et convivialité.

La logique isomorphe montre ainsi comment, en situation, chaque Réseau est plus ou moins contraint par le « dispositif RERS ». Il tend à s'y conformer principalement sur le plan des valeurs, de la présence et du rôle de l'animateur, d'échanges réciproques, de bourses d'échanges et d'évènements collectifs, d'usage de post-it. Pourtant, la logique isomorphe agit sur cette dimension par mimétisme avec l'environnement dans lequel il se déploie, plus précisément le cadre organisationnel et le champ d'action (Powell & DiMaggio, 1991 ; Laville & Sainsaulieu, 1997). Ceux-ci viennent reformuler les objectifs, les publics concernés, les significations associées aux valeurs, les modalités de fonctionnement. Les acteurs sont en permanence en négociation entre le cadre des RERS et d'autres cadres, dont certains ont été plus ou moins agissants à long terme comme celui de l'action sociale et de l'action socioculturelle, mais aussi celui des associations (le cadre associatif étant pour partie intégré au dispositif).

La logique instituante fait référence aux actions de l'ordre de la créativité, des réinventions, réappropriations et réinterprétations personnelles et collectives. Elles ont été repérées dans les réinterprétations des significations et pratiques de la réciprocité ainsi que celles de la mise en relation. Certaines sont liées aux cadres et champs d'action des acteurs : la réciprocité peut être interprétée ainsi comme une participation au collectif. De même l'accent porté sur le plaisir d'apprendre est vécu comme une activité d'apprentissage et de transmission

effectivement plaisante, qui va participer à la régulation des types de connaissances et pratiques, ainsi qu'aux modalités de transmission. Les représentations associées par les personnes à ce type d'éducation informelle sont accentuées par le refus de concurrence avec des offres existantes. Ils ne sont la plupart du temps pas perçus comme de réels apprentissages, recoupant avec des questions et controverses évoquées dans le chapitre 2. Le modèle économique et la dépendance aux soutiens locaux des Réseaux amène les acteurs à se créer des nouvelles modalités de ressources et à fonctionner avec peu de moyens. Tous les Réseaux se recréent des modalités de fonctionnement nouvelles et réinventent le dispositif au niveau ingénierique. Un répertoire d'action est ainsi constitué, codifié mais aussi réifié (Wenger, 2005). La capacité à construire collectivement le dispositif dans ses modalités de fonctionnement semble favorable à sa durabilité. Enfin, les aspects de vécu, de reconnaissance, de remise en sens de l'expérience, de la construction d'identités individuelles et collectives, de narrations avec ses figures sont des éléments qui contribuent à l'investissement et à son maintien dans le temps (Albero, 2010, 2011 ; Laville & Sainsaulieu, 1997).

8-3.3. Réponses à la question de recherche et aux hypothèses

La question de recherche porte sur la durabilité d'un dispositif de formation par les pairs résultants de deux sous-questions complémentaires : qu'est-ce qui constitue et fait tenir ensemble des éléments qui permettent de parler d'un même dispositif ? Quelles sont les actions que les personnes réalisent au quotidien pour faire fonctionner et transformer le dispositif ?

- La première hypothèse heuristique explicitée dans le chapitre 1 porte sur l'existence de caractéristiques communes qui constituent un dispositif au-delà des différentes configurations, déviations et bifurcations prises.

Les dimensions de l'idéal, du fonctionnel de référence et du vécu du dispositif informent sur les caractéristiques communes qui se cristallisent dans la démarche proposée à la mise en œuvre. Les valeurs sont l'une de ces caractéristiques. Les valeurs d'autonomie et d'universalisme sont toujours présentes toutes les deux. Les valeurs prennent en compte à la fois une centration sur le social et sur les individus. Bienveillance, hédonisme, et de façon moindre stimulation et sécurité ont aussi une place importante. Les dimensions épistémiques sont présentes sous forme de conceptions, plus ou moins appuyées sur des références théoriques, pragmatiques et scientifiques, de ce qu'est « apprendre » et « bien apprendre ».

Le dispositif présente un répertoire d'objectifs et de public visé. En cohérence avec les valeurs principales, il se compose également d'un cadre organisationnel (modèle économique, organisation des pouvoirs partagée et modèle hiérarchique, des rôles notamment celui d'animateur, coordinateur et/ou médiateur, ainsi que ceux de porte-paroles du groupe) et d'un

répertoire partagé d'outils, conçu à la façon d'une communauté de pratique (qui définit par une charte et des textes la démarche, met à disposition des documentations, se construit des supports de communication, crée un vocabulaire et propose des espaces de construction de réflexivité sur ses pratiques et leur éclairage par des théories scientifiques).

Enfin, les personnes partagent des ambitions plus larges et symboliques, celles d'aspirations sociales et politiques. Elles construisent également des récits et narrations communes, qui présentent des figures, des « épreuves », des réussites, des alliés, des opposants, des événements, qui viennent participer à la construction d'une identité et d'une mémoire communes.

- La seconde hypothèse heuristique est que les composantes du dispositif sont, en situation, selon les périodes, contextes, besoins, et intentions réinterprétés, réappropriés, sujets de négociations et tensions.

Les résultats attestent de ces moments de réinventions. Chaque dimension du dispositif est réinterprétée, associée et hiérarchisée par les acteurs en situation, de manière individuelle et collective. Selon la logique instituante, chaque RERS se réinvente collectivement des manières de fonctionner ensemble, réguler et normaliser (logique stratégique). Les personnes vivent de manière personnelle leur expérience dans les Réseaux, y expérimentent des amitiés, des plaisirs, des conflits, des désenchantements, de la reconnaissance (logique du vécu). Dans le temps, les configurations elles-mêmes changent suivant le contexte. Les processus d'intéressement amènent à réagencer le dispositif pour convaincre des partenaires de leur soutien. Les intérêts, les aspirations, les motivations et les actions des personnes, jamais strictement les mêmes, viennent transformer le dispositif. Ce dernier se situe toujours dans un cadre et un champ d'action qui le régulent et exercent sur lui des pressions au mimétisme et à la conformité aux objectifs, aux valeurs et aux modes de fonctionnement du cadre dans lequel les acteurs agissent (logique isomorphe). Combiné à la logique d'intéressement, elle implique également de positionner le dispositif sur le territoire pour ne pas être en concurrence par rapport à d'autres activités mais inversement, d'apparaître comme une solution à un manque de dispositif, d'équipement ou d'action pour un objectif et public spécifique (logique stratégique et instrumentale).

- La dernière hypothèse heuristique est qu'il est possible de dégager des aspects qui permettent de consolider le dispositif dans la durée ou qui le fragilisent.

Effectivement, malgré la variété des configurations du dispositif et les transformations qu'il subit. Plusieurs éléments spécifiques ont pu être dégagés.

A partir des éléments communs présents il devient alors possible d'observer :

1) des synergies entre des composantes qui se renforcent l'une et l'autre et confortent les acteurs dans la cohérence du dispositif et de leurs actions. Par exemple, la valeur d'équité conforte les pratiques mises en place afin de valoriser les expériences de vie des personnes et les engager à les transmettre à d'autres ;

2) des tensions, des controverses et des conflits qui montrent des déstabilisations et fragilités du dispositif. La principale tension porte sur l'égalité promu et les choix d'organisation des tâches et des pouvoirs, notamment dans un cadre associatif ;

3) des processus sous forme de logiques d'actions menées par les acteurs, et donc la présence conjointe permet de soutenir une adaptation, contrainte et créative, d'un dispositif de coformation. Les contraintes imposées par la définition d'un public-cible pour obtenir un financement limite ainsi les types de participants, mais des acteurs montrent leur capacité à s'appuyer sur la formulation différenciées de projet pour diversifier les actions et contribuer l'effectivité d'une mixité sociale.

La problématique porte sur ce que les acteurs réalisent pour permettre à une initiative de coformation de fonctionner durablement. Ils mettent en œuvre ainsi principalement trois logiques d'action : instituante, isomorphe et d'intéressement, qui participent à composer et à recomposer le dispositif.

Les résultats montrent l'imbrication permanente des moments de cristallisation des dynamiques dans des règles, des conventions, des histoires, des valeurs, c'est-à-dire d'un ensemble de dimensions de l'idéal, du fonctionnel de référence et du vécu, qui forment un répertoire d'action et de significations partagées par les différents participants. Des irréversibilités se produisent dans le temps à mesure des logiques d'intéressement et isomorphiques menées, c'est par exemple dans le cas des RERS de la limitation de leurs actions à l'intervention sociale. Pourtant, toutes les irréversibilités et cristallisations dans un dispositif ne suffisent pas à le consolider durablement. S'il est trop contraignant, trop « consolidé », les acteurs et collectifs n'arrivent pas à l'adapter à leur situation, aux difficultés qui se posent à eux, à leurs modalités de fonctionnement et motivations. Par exemple, l'intérêt marqué pour la souplesse du RERS et la participation de tous aux décisions aboutir l'abandon de ce qui est perçu par des acteurs comme une règle contraignante de réciprocité dans les échanges. Les réinventions de pratiques et de significations sont nécessaires, elles aboutissent alors à plusieurs configurations et bifurcations de la même initiative. Des transformations trop importantes questionnent la capacité à ménager des valeurs et des intérêts contradictoires, des manières de faire qui s'opposent, et peuvent également aboutir à une déviation ou une dégénérescence du dispositif. Il semble que pour se pérenniser, à mesure de « dissipation », les logiques d'action des acteurs et les configurations du dispositif qui en résultent doivent

permettre à plusieurs bifurcations du projet de coexister comme c'est le cas lorsque des acteurs combinent des activités et partenariats pour des enfants avec des projets de développement des relations intergénérationnelles.

8-3.4. Reformulations et perspectives de recherches complémentaires

Au regard de la synthèse des analyses effectuées et de l'exploration d'autres terrains potentiels, plusieurs éléments mériteraient des approfondissements.

La mobilisation du concept de dispositif est délicate dans le cas d'objets d'étude dont les frontières ne sont pas clairement délimitées, constitués d'une constellation de groupes et de réseaux. La démarche portée par le Mouvement a été considérée comme un dispositif et les Réseaux locaux des déclinaisons de cette initiative au départ de la recherche. Une caractéristique clef du dispositif est son objectif stratégique. Or, les écrits du Mouvement explicitent plusieurs objectifs, diversement repris selon les Réseaux. Parfois le cadre organisationnel vient imposer ses propres objectifs, ses publics-cible et ses évaluations. La variété des objectifs portés par la démarche et la mixité interroge sur ce qui fait dispositif en termes d'objectifs. Chaque Réseau vient réinterpréter pour partie l'histoire, les valeurs et recrée partiellement des modes de fonctionnement. L'approfondissement de cette question nécessiterait une définition plus précise et une articulation entre le concept de dispositif et de configuration, forme et agencement. Une piste à explorer serait alors de considérer que le dispositif se fait à l'échelle du RERS : chacun avec ses valeurs, ses objectifs, ses modes de fonctionnement, ses aspirations et récits. Le Mouvement peut-il alors ne plus être considéré comme un dispositif ? Les analyses réalisées sur la construction du Mouvement montrent deux points saillants de reformulation.

Tout d'abord, les écrits du Mouvement décrivent une multitude d'objectifs et de publics concernés, en relation aux logiques d'intéressement et de recherche de nouveaux alliés, soutiens et membres. Les membres de l'équipe sont, davantage que les autres, dans la défense d'une cause et de légitimation de la démarche. Le Mouvement représenterait alors un dispositif d'intéressement et de promotion de la démarche, voire de militantisme.

Tout aussi important, un second aspect de ses actions et objectifs porte sur la codification, la valorisation et l'amélioration des pratiques des RERS et de leur animation. Il pourrait être appréhendé comme une communauté de pratique, qui les recense, les codifie et sollicite les membres des RERS pour actualiser le répertoire partagé. Plusieurs éléments ingénieriques sont effectivement partagés mais aussi nécessairement et collectivement réinvestis et recréés au niveau local. Les textes et argumentaires de valorisation des RERS issus du travail d'intéressement sont eux aussi des éléments de ce répertoire d'action mis à disposition, au sens où ils permettent de s'appuyer sur des argumentaires pour convaincre. Cette piste, pour être

vérifiée, nécessiterait un autre type de méthodologie que celle utilisée pour cette recherche. Elle s'effectuerait par l'observation des pratiques effectives, réalisées au quotidien lors des interactions. Cet approfondissement pourrait prendre en compte les cadres d'actions et les logiques isomorphes qui transforment les pratiques mises en œuvre mais également les stratégies et jeux avec ces cadres des acteurs. Il serait intéressant de voir dans quelle mesure et comment sont repris les répertoires de pratiques proposés par le Mouvement, et, si tel est le cas, comment leur réinterprétation est transmise aux autres groupes.

En conséquence, la démarche des RERS, telle qu'elle est proposée, donne une place très importante aux valeurs et aux idéaux. Ce sont eux qui semblent donner le plus de cohérence et de consistance au dispositif proposé par l'équipe nationale. La hiérarchisation et l'arbitrage entre les différentes valeurs apparaissent comme un approfondissement du travail effectué dans le cas d'autres environnements de formation par les pairs. Tous les espaces de coformation semblent combiner les valeurs d'universalité et d'autonomie. Cette caractéristique mériterait d'être vérifiée. Enfin, la place des valeurs de réussite semble plus importante dans le cas d'offres situées dans le cadre de la professionnalisation, de l'orientation ou de l'insertion professionnelle. L'acquisition des apprentissages et leur évaluation réapparaissent plus fortement, ainsi que les thèmes de l'efficacité et de la capacité à répondre rapidement aux besoins de chacun. La place prise par cette temporalité rapide, différente de celle de la réciprocité éducative portée par les RERS, mériterait une exploration plus approfondie.

Concernant les dimensions du fonctionnel de référence, la construction de groupes de travail collaboratifs, ouverts aux non-professionnels, serait un terrain permettant de préciser des supports à la pérennisation d'un espace de co-formation. Malgré les idéaux égalitaires, une analyse plus fine des rôles de chacun et des dynamiques de chaque groupe, en mobilisant la psychologie sociale serait support à la compréhension de la place prise par certaines personnes, notamment en observant les phénomènes de *leadership*, d'influence et de réputation de certains individus, initiateurs ou membres dits actifs, au sein du Réseau dans les activités quotidiennes et les processus à l'œuvre dans les transformations apportées au fonctionnement du groupe. Ces rôles pourraient être confrontés à la constitution et l'évolution des réseaux sociaux, mis en relation avec la circulation des savoirs, ce que développent des travaux portant sur la circulation des connaissances entre les entreprises d'un même territoire. Le travail collaboratif, la répartition des tâches et la création d'outils partagés seraient des conditions de durabilité de ces groupes qui émergent et sont pris en charge par des individus qui n'ont aucune expérience professionnelle en matière d'éducation et de formation. Une observation des transformations des représentations et pratiques de transmission serait une piste de travail intéressante, en considérant à la fois les apprentissages individuels et le rôle que le groupe et le travail collaboratif peuvent y jouer.

L'instrumentation et les usages auraient une place plus importante dans le cas d'environnements numériques, source de reconfigurations éventuelles du dispositif de coformation. Les travaux sur les communautés épistémiques se caractérisent par la taille du groupe (Millerand et *al.*), il semblerait que la dynamique de groupe, le fonctionnement, la motivation et la pérennisation puissent être modifiés dans le cas d'un groupe plus conséquent. L'analyse de leurs dynamiques pourrait contribuer à la construction de communautés scientifiques, associant ou non des amateurs, durables.

Lors de la présentation des analyses, la dimension du « vécu » n'a pas été l'objet d'une partie spécifique du dispositif. Cette absence ne signifie pas pour autant qu'elle n'est pas présente. Au contraire, l'exploration des différentes logiques d'action montrent à quel point « ce qu'est réellement le dispositif », tel qu'il est mis en œuvre et éprouvé est essentiel pour comprendre sa composition et sa durabilité. Le terrain de recherche constitué en Mouvement, réseaux, inter-réseaux, groupes locaux a pour conséquence une très forte hétérogénéité des situations, donc des manières dont le dispositif est vécu. Les éléments du vécu ont été appréhendés alors selon ces situations et analysés comme éléments des logiques d'action. Les analyses amènent à une nouvelle piste d'organisation et d'analyse de la dimension du « vécu » la spécifiant par rapport la logique expérientielle et à la dimension idéale, revenant à considérer le vécu partagé collectivement comme dimension du « vécu » du dispositif. Les aspirations sociales et politiques ainsi que les symboliques partagées, les récits, narrations et événements marquants dans la mémoire commune seraient alors les composantes de cette dimension du « vécu » du dispositif. L'analyse de la construction de « carrière » au sens de Becker, avec ses événements marquants, pourrait permettre de comprendre le parcours d'engagement durable réalisé et remis en sens par ces personnes, à la manière des recherches conduites par Jullien *et al.* (2011).

Trois principales logiques d'action ont été présentées car les différentes logiques présentées dans le cadre théorique se s'excluaient pas l'une l'autre. Les analyses effectuées les prennent tout de même en compte car elles sont pour partie présentes au sein des autres logiques. Des suites des analyses, des précisions pourraient être apportées sur les logiques d'intéressement et instituante. L'intéressement tient compte de l'enrôlement, de la traduction, de la problématisation et du dépassement de controverses effectués par les acteurs afin de créer des partenariats et d'impliquer des acteurs individuels et collectifs. La poursuite des travaux pourrait porter sur la façon dont, dans d'autres dispositifs, les acteurs réussissent à intéresser, reproblématiser et dépasser les controverses. Ces dernières, dans le cas de la formation par les pairs, seraient intéressantes à distinguer en ce qui concerne la place accordée à l'apprenant,

l'alternance des rôles, la considération des connaissances, pratiques et expériences et leurs conséquences sur les pratiques et représentations du rôle de l'enseignant et du formateur.

La logique instituante se compose de deux grandes sections. La première se réfère finalement à la logique instrumentale, à la manière dont en situation les personnes vont se recréer des outils, des objectifs, des tâches et modes d'action (Albero, 2010a/c, 2011). La seconde est davantage du ressort de la logique du vécu. Individuelle et affective, elle réfère à l'émotion et au sens attribués par les personnes à leur expérience. Elle comprend les phénomènes de reconnaissance (mais aussi d'ignorance, de découragement et de conflit), de construction de l'expérience et de l'identité, ainsi que des émotions et représentations associées à la participation (tel que le sentiment quotidien d'être dans un collectif sécurisant). Le travail de remise en sens et reconstruction de l'expérience semble être une piste de travail tout à fait intéressante, notamment dans le cas des personnes qui initient ou s'impliquent fortement pour faire vivre un espace de formation. Pour ce faire, une méthodologie comme les récits de vie serait plus adaptée pour rendre compte de ces processus.

Pour préciser la manière dont les isomorphies agissent, la définition des cadres et champ d'action, ainsi que des critères de leur spécification représente une piste intéressante pour mieux comprendre le contexte d'action, les contraintes d'actions et les reconfigurations : par exemple, l'histoire du champ de l'action sociale et des professions, l'économie collaborative ou des organisations apprenantes. Plus largement, une mobilisation plus fine des théories des organisations permettraient de préciser les analyses et la transférabilité des résultats.

L'enquête est fondée sur la documentation et des entretiens semi-directifs réalisés auprès principalement d'animateurs et de responsables de RERS bretons et de l'équipe nationale. Une enquête par questionnaire permettrait de vérifier la présence de l'ensemble des composantes et logiques du dispositif observé. Cette enquête permettrait également de mieux connaître les motivations, rôles et vécu des différents participants. Il pourrait être passé dans différents environnements de coformation à des fins de comparaison.

Les flux des échanges et les réseaux sociaux effectifs n'ont pas été intégrés dans la démarche méthodologique. Or, il semble que dans ces modalités de formation réciproque, le groupe a une place importante et vient réguler les échanges : il évalue informellement le contenu, la pédagogie, la didactique et l'animation de groupe des personnes qui transmettent leurs connaissances et pratiques. Ces processus de régulation mériteraient une attention particulière à l'observation du fonctionnement de ses groupes. Elle se réaliserait pour partie selon la réputation et la confiance accordée plus généralement à certaines personnes par les autres membres du groupe. Ceux qui sont déjà amis semblent plus fréquemment s'enseigner mutuellement leurs expériences ; inversement, l'échange mutuel pourrait être le support de constitution de liens sociaux forts. Dans des réseaux de co-apprentissage, une piste serait

d'examiner les corrélations entre la circulation des connaissances et les réseaux sociaux existants, ainsi que la place qui y est prise par les personnes à réputation positive dans le groupe. L'observation de la régulation quotidienne des échanges réalisée collectivement in situ offrirait un regard nouveau sur leur fonctionnement puisque la méthodologie d'enquête a priorisé la prise en compte de situation et de contexte diversifiés (histoire du Mouvement, enquête auprès de 25 RERS) afin d'appréhender plusieurs de leurs configurations.

Les personnes rencontrées mentionnent parfois des tentatives d'inventions de pratiques pédagogiques, posant la question de la manière dont les « amateurs », non-spécialistes de l'enseignement et de la formation, s'y prennent pour transmettre leurs connaissances et expériences du point de vue pédagogique et didactique. Les activités d'apprentissage et de transmission pourraient être mises en relation avec les dimensions épistémiques appropriées par les personnes, qui, implicitement mobilisent des modèles d'apprentissage dans leur activité (Pastré & Ouarrak, 2015). De même, la mesure de la progression des apprentissages réalisés, des changements de rapports au savoir et des parcours de formation des suites de la participation aux Réseaux permettraient de préciser les bénéfices pour les participants.

Des passerelles et une réutilisation de ces résultats pourraient donc être mobilisés dans d'autres cadre d'action en formation professionnelle ou en milieu scolaire lorsque des espaces d'échanges entre pairs et participatifs y sont initiés. Ils pourraient répondre aux enjeux d'inégalités scolaires, d'interdisciplinarité et de mutualisation des compétences avec d'autres acteurs hors des institutions scolaires induites par les réformes récentes de l'Education nationale.

Enfin, concernant le processus de durabilité en lui-même, affiner les termes et processus de bifurcation, reproduction, déviation et dégénérescence d'un projet permettrait d'identifier clairement ce qui peut être qualifié d'appropriation « déviante » ou non de l'initiative. Les théories des communautés de pratique (Wenger, 2005) sont parmi les différentes pistes possibles à l'explication des relations entre les différentes communautés et entre les communautés et leur environnement. La coexistence des différentes bifurcations et les travaux portant sur les dissolutions et échecs de projets de coformation viendraient enrichir la compréhension du fonctionnement et de l'évolution de réseaux de transmission entre pairs.

Toutes ces pistes d'approfondissement représentent ainsi autant de recherches complémentaires que d'autres travaux, à l'avenir, permettront de développer.

8-4. Perspectives pragmatiques, accompagner la pérennisation des dispositifs

8-4.1. Pour les RERS et le Mouvement

Les valeurs, les aspirations sociales et politiques ont une place prioritaire pour ceux qui s'impliquent, y compris dans d'autres perspectives que militante. Cependant, la capacité à proposer une méthodologie, un système organisé pour répondre à une problématique spécifique est aussi un facteur déclencheur de l'engagement dans un RERS ou de son initiation.

Ainsi, deux missions du Mouvement apparaissent centrales : l'une liée à la logique d'intéressement et l'autre combinant l'isomorphie et la logique instituante. La première consisterait à centrer les activités du Mouvement sur la reproblématisation des RERS et leur promotion. La centration de cette activité sur le milieu scolaire ne semble pas telle que les réseaux sont présentés convaincre suffisamment des acteurs de ces institutions et nécessitent alors un travail de redéfinition d'argumentaires précis au regard d'enjeux actuels des milieux scolaires, par exemple de lutte contre le décrochage scolaire, de diminution des inégalités sociales éducatives, de projets transdisciplinaires ou de développement de la citoyenneté. Le recours à un « historique », lorsqu'il est accompagné de références, comme c'est le cas pour les RERS à Illich peut, pour certains acteurs, devenir un argument de rejet pour refuser leur mise en place. Débuter par un rappel de l'initiative créée dans les années soixante-dix introduit d'emblée une distance par rapport aux difficultés vécues des acteurs rencontrés. La capacité du projet à proposer un espace de coformation durable, à s'être adapté à des époques et espaces différents permet, par des illustrations d'expériences concrètes, de participer à ce que les acteurs rencontrés voient dans le réseau une solution à un problème qui se pose à eux. En raison de l'association des RERS aux apprentissages informels et non formels, voire à des loisirs, la reconnaissance des acquis au sein des réseaux n'est pas ce qui convainc des personnes à participer et mettre en œuvre un RERS. Cette position vient limiter les possibles concurrences et controverses de leur présence. Il reste possible de mettre en avant certains apports : ils constituent un espace d'expérimentation des métiers de l'enseignement, de la formation et de l'animation. Ils sont également dans un réseau comme celui de La Poste un complément à des formations longues et plus théoriques, en permettant d'améliorer rapidement ses pratiques ou de prendre connaissance de l'expérience des autres dans une situation à problème spécifique, ce qui amène dans ce cas une attention à la précision des offres et des demandes formulées. La négociation de ce type d'espace semble permettre de se situer à nouveau sur le terrain de la formation sans perdre des apports des RERS (investis comme un espace collectif rassurant et motivant) et sans bousculer les cadres existants. Une réactualisation des problématiques

proposées dans la Boite à Outil de 1992 serait ainsi un élément clef du redéploiement des RERS dans de nouveaux domaines.

Le dynamisme par la reproblématisation des RERS est aussi un élément important qui leur permet d'éviter les déviations des objectifs et des modes de fonctionnement vers une isomorphie totale au cadre dans lequel il se déploie. Il apparaît que ce sont les RERS qui arrivent à articuler de façon cohérente plusieurs orientations du projet qui résistent au temps. En tant que réseau, le RERS apparaît également en capacité de recréer du lien et de la transversalité dans une organisation ou structure, dépassant par exemple la limitation à un « pôle adulte ».

Seconde dimension importante des RERS, celle du partage des pratiques des différents membres. A ce sujet, une réflexion sur leurs modalités pourrait être menée à partir des travaux et expérimentations réalisées sur les communautés de pratique. Elles ont l'avantage de combiner ce que l'équipe du Mouvement cherche à stabiliser depuis plusieurs années : partage d'expériences et de pratiques concrètes particulières et constitution d'un répertoire partagé, ensemble favorable à une identité collective. Elles offrent également des possibilités de travailler en collaboration et à distance entre des acteurs souvent géographiquement éloignés.

D'ailleurs, l'identité collective semble se construire en parallèle entre chaque réseau et le Mouvement. L'explicitation de l'histoire du mouvement national, au-delà de ses origines, permet de mettre en avant ses transformations, des personnes ou des projets qui ont été à un moment donné particulièrement porteurs. De la même manière, intégrer des récits des RERS à la manière de récits d'innovation donnerait à voir des réseaux dynamiques de façon plus concrète et parlante pour les membres : il ne s'agirait plus seulement de réseaux importants et très dynamiques perçus comme plus pertinents pour l'action quotidienne des acteurs, ni de personnalités et figures lointaines. Le Mouvement serait plutôt ainsi, lors de la réintégration de ces histoires, plus facilement conçu comme celui d'un collectif de RERS qui s'y reconnaissent. Les participants seraient également moins enclins à abandonner la pratique d'une réciprocité et d'une mise en relation en raison de leurs difficultés d'application : lorsqu'ils vivent ces difficultés, ils se refusent parfois à être considérés réellement comme un RERS alors même que les interprétations et pratiques promues de la réciprocité par le Mouvement est moins contraignante que ce qu'ils pensent et proches de leurs pratiques réelles.

En effet, tel que présenté dans la logique instituante, les acteurs sur le terrain gèrent les contraintes avec celles qui tiennent à l'existence d'autre organisation et d'autres activités sur le territoire ainsi que celles de la structure au sein de laquelle ils fonctionnent. Or, certains ressentent un manque de reconnaissance de leur action et de leur engagement, à la fois de la part des professionnels et des responsables avec lesquels ils interagissent au quotidien et à la

fois de la part de l'équipe du Mouvement qui tente de réguler les pratiques pour préserver la cohérence et les atouts de l'initiative telle qu'elle est conçue. Des recherches, partenariats et échanges d'expériences seraient indispensables à mener pour valoriser et accompagner leur actions qui leurs semblent parfois « invisibles ». La reconnaissance de leur expérience par l'équipe du Mouvement permet de renforcer leur sentiment de reconnaissance, leur engagement et les appuis dont ils peuvent bénéficier à partir de l'expérience d'autres professionnels agissant dans des contextes organisationnels similaires. Les professionnels de l'action sociale semblent ainsi particulièrement concernés. De même, le cadre associatif impose ses propres spécificités aux ressources disponibles et types de fonctionnement. La dépendance des RERS aux subventions locales est particulièrement déstabilisante. Diversifier les actions et les publics-cible rend les acteurs plus en capacité d'obtenir différentes ressources et de mener à bien le projet, notamment la mixité. L'échange entre membres de réseaux différents et proches géographiquement semble, comme le propose le Mouvement, favorable à la pérennisation des RERS. Un soutien à ce type d' « inter-réseau » assurerait à chaque réseau concerné un meilleur fonctionnement sur la durée.

Chaque RERS semble construire son propre fonctionnement. La dimension collective et locale de la détermination des règles, des outils et des modalités de fonctionnement est particulièrement stimulante. Elle permet de construire des outils collaboratifs d'animation et de gestion du Réseau. Ainsi, le devenir du Réseau n'est plus dépendant d'un seul animateur en charge d'un ensemble de tâches, qui risque alors un surinvestissement démobilisateur ou un départ du Réseau, provoquant une perte des compétences et capacités à faire vivre le RERS. La spécification de rôles et tâches précises, ainsi que la création d'échanges de savoirs portant sur l'animation du RERS (animer une réunion, actualiser le site, mettre les personnes en relations par exemple) apparaissent comme des éléments essentiels à sa durabilité.

La régulation des échanges réalisée par le groupe lui-même permet d'évacuer les échanges réalisés par des personnes peu compétentes. Cependant ce sont également celles ayant le moins de capacité d'animation de groupe et de transmission didactique et pédagogique de leurs expériences. Le risque est alors d'exclure et de dévaloriser des individus qui sont déjà socialement peu reconnus. Des supports aux réflexions et méthodes didactiques et pédagogiques pourraient être utiles dans ce cas. D'autres partenariats et interventions d'autres types de par des ingénieurs pédagogiques ou, plus largement, des professionnels de la formation, pourraient permettre de développer la dynamique de transmission. Cet accompagnement serait une source de développement de savoirs « légitimes », plus académiques ou disciplinaires, tout en préservant les valeurs du Réseau, notamment l'égalité de statut, la stimulation, l'hédonisme et la sécurité. La spécificité des RERS porte plutôt sur la capacité à dynamiser, la découverte et l'envie d'apprendre dans des domaines auparavant peu connus par les personnes. Il ne constitue pas

alors une concurrence face aux organisations existantes mais une complémentarité. Des partenariats pourraient être mis en place pour permettre aux personnes de poursuivre de façon plus approfondie ces nouveaux acquis et les accompagner dans leur orientation professionnelle et leur professionnalisation. Ils représentent un espace informel et de découverte à articuler à d'autres espaces de formation et d'éducation.

Les animateurs bénévoles ne bénéficient pas des mêmes connaissances et compétences pour prendre en charge et réguler les comportements de personnes ayant des difficultés psychologiques. Ils se sentent démunis et incapables d'inclure certaines de ces personnes dans les activités du réseau. Différentes formations pourraient leur permettre de mieux répondre à ces difficultés. Ainsi des journées de formation pourraient être organisées pour apprendre à détecter des troubles psychologiques qui pourraient avoir des compétences négatives à la participation au réseau à la fois pour les individus et pour le groupe. Des échanges de pratiques et des offres d'accompagnement entre bénévoles, animateurs socioculturels et salariés de l'action sociale pourraient être organisés de manière à ce que l'ensemble des membres des RERS bénéficient des connaissances des professionnels de l'action sociale.

Enfin, le nombre de participants et la dynamique du réseau, permettent un renouvellement des membres qui tient également compte de la capacité à proposer des offres et demandes, rapidement aux individus. Les échanges ponctuels et individualisés sont importants à maintenir, ils permettent à chacun de trouver dans le réseau ce dont il a besoin et une possibilité d'offrir sans s'engager sur l'année. Ces échanges permettent de convaincre aussi plus facilement d'autres personnes de participer au Réseau et ainsi de diversifier le profil des participants, mais aussi que les connaissances et pratiques échangées.

8-4.2. Pour les dispositifs de formation par les pairs

La variété des espaces de coformation existants et le contexte empirique de la recherche limitée à un terrain particulier que sont les RERS permet de proposer quelques points de vigilance aux personnes qui souhaiteraient initier une formation par les pairs durable malgré les changements des contenus d'échanges et de l'engagement des participants.

En premier lieu, certaines valeurs portées par le dispositif apparaissent particulièrement importantes. Elles tiennent à la fois à la reconnaissance de l'égalité et de la participation de tous (universalisme, voire équité) et à l'autonomie de chacun. Avec l'hédonisme, la sécurité et la stimulation par exemple, le climat de confiance et de plaisir sont des préalables et des conditions aux transmissions effectuées. Une certaine homogénéité des valeurs apparaît importante pour préserver une cohérence des actions et une régulation des conflits et des controverses.

De plus, un réseau ou groupe d'apprenants ne fonctionne pas sans que des individus y jouent un rôle particulier, au moins pour animer les échanges, être médiateurs (conflits, rappels des règles, etc. légitimés par l'explicitation du rôle) et accompagner la transmission. Cet accompagnement et ces rôles permettent la participation de tous au-delà des qualités sociales et relationnelles des individus, de leur place dans le réseau social (personne plus ou moins centrale) et de la réputation attribuée par les autres membres. L'instauration d'une alternance des responsables de l'animation pourrait impliquer plus de participants ainsi que pour limiter le risque d'épuisement des animateurs qui pourrait avoir pour conséquence une moindre implication et diversité des contenus échangés. La reconnaissance par les pouvoirs publics et responsables de structures est une condition nécessaire à l'implication continue des bénévoles et professionnels dans des missions qui leurs apparaissent souvent invisibles ou l'objet de critiques aux yeux des autres, notamment leurs collègues. La valorisation des acquis issus de l'expérience dans les RERS représente une manière d'accroître leurs effets sur l'inclusion et la formation des personnes. Favoriser et soutenir des espaces de dialogues entre les acteurs de plusieurs réseaux de coformation et des professionnels aux profils et institutions d'appartenance diverses seraient également un support à leur motivation, accroissement de ressources à l'action et d'échanges d'expériences pour les animateurs, les coordinateurs et les participants. Des centres de ressources ou pôles de coformation soutiendraient alors l'articulation et la synergie sur le territoire des différents acteurs de la formation, au-delà de leurs concurrences.

De plus, la construction collective des outils de fonctionnement, des règles, des contenus et méthodes apparaît nécessaire à l'appropriation et l'investissement dans ce type d'environnement de formation. Une histoire de la création permet d'en rappeler les principes et de les incarner dans des figures pour nourrir la construction d'une identité commune et une cohérence des actions. De plus, la possibilité d'adapter les modalités de fonctionnement apparaît à prévoir dès le moment de la conception du dispositif pour permettre leur appropriation.

La préservation des temporalités courtes et longues apparaît aussi comme un élément de pérennisation fort. La possibilité d'apprendre et d'enseigner à tout moment dynamise les échanges et accroît le nombre de contenus et participants. Pour autant, les relations réciproques se construisent aussi sur un temps long. Ces temporalités longues ne doivent pas être négligées car elles sont le support de construction identitaire, de relation de confiance et de prise de responsabilités.

L'hétérogénéité des profils des participants est importante : elle permet de diversifier les ressources disponibles d'apprentissage et de stimuler la motivation des apprenants, mais elle permet aussi de faciliter la création de nouveaux savoirs. Il s'agit alors de démultiplier les « publics-cible » en diversifiant les projets soumis aux partenaires et les arguments

d' enrôlement de nouveaux membres. L' ouverture à une diversité de « publics-cible » dans les réponses aux appels à projets et demandes de financements, ainsi que la prise en considération de l' apport de ces articulations permettrait une meilleure durabilité possible des initiatives.

Ces points de vigilance ici proposés comme des préconisations ne sont pas normatives. Ils représentent des propositions réalisées à partir de l' expérience singulière, riche et durable des RERS. Ils montrent une variabilité forte des environnements de coformation selon les environnements de formation mais aussi les contextes et territoires. Ces initiatives, telles qu' elles sont conçues, ne sont ainsi pas assurées de réussir si les acteurs ne se l' approprient pas. Ce sont eux qui permettent, au bout du compte, la pérennisation du dispositif par la richesse de leurs réinterprétations du modèle et leur inventivité quotidienne.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'enjeu de cette thèse en Sciences de l'éducation était d'appréhender une offre particulière de formation par les pairs. Se dégage une variété de modalités et de périodes de développement de systèmes de coformation. Parmi les formes les plus récentes, les environnements numériques ne s'inscrivent pas totalement en rupture avec ce qui leur préexiste. D'anciennes pratiques, minoritaires pendant des années, peuvent également renaître.

La transmission entre pairs, dont l'autorité et la légitimité des savoirs ne tiennent pas à une expertise de professionnel, existe depuis des siècles. Certains des premiers pédagogues (Aristote, Sénèque, Comenius) priorisaient ainsi l'enseignement mutuel entre apprenants à l'enseignement du maître (Heutte, 2011). Les transmissions compagnonniques ou intergénérationnelles appartiennent à ces formes d'éducation. Les spécificités attribuées à la formation des adultes confèrent une place centrale aux interactions sociales entre apprenants, à leurs besoins et aux acquis préalables. L'hétérogénéité des espaces de coformation montre une sédimentation des pratiques de transmission au fil du temps. Certaines sont abandonnées, d'autres se développent particulièrement à une époque, de nouvelles émergent. Les expériences, selon les pays, proposent ainsi des systèmes et des orientations différentes, par exemple les universités populaires en France, les *community based adult learning* dans les pays anglosaxons ou les cercles d'étude en Suède. Ce champ de pratique a été alors appréhendé par des recherches portant sur les racines historiques de mouvements d'éducation populaire jusqu'à l'émergence de nouveaux environnements de coformation numérique.

Les initiatives présentées sont le plus souvent créées spontanément par des individus à la recherche de nouvelles pratiques pour résoudre un besoin pragmatique ou une situation d'injustice. Ces idéaux, ces aspirations et ces implications d'initiateurs, malgré les oppositions et difficultés, prennent l'aspect d'une figure héroïque qui, par son implication, permet à une pratique de coformation innovante de durer. Dans celles-ci, l'implication des fondateurs et des premiers initiateurs, novateurs et acharnés, est proposée comme l'une des raisons permettant

de comprendre, par le biais des motivations et engagements incessants des individus, la réussite d'un système de coformation dans le temps.

La présentation sociohistorique des différents systèmes de coformation met également en évidence l'importance, pour qu'ils durent, des critères se référant à des préoccupations sociales, économiques et politiques. Leur développement s'intensifie lorsque, par exemple, ils facilitent l'émancipation et l'inclusion de communautés locales ou accroissent la capacité à se professionnaliser. Ils sont étudiés pour leurs apports aux apprentissages dans des situations où l'interaction et la collaboration sont perçus comme des supports à l'acquisition de connaissances et de pratiques. Leurs apports et intérêts ne se limitent pas au domaine cognitif. En effet, ils sont mobilisés pour créer un climat favorable au bien-être et à la confiance en soi des apprenants, contribuant ainsi à lutter contre l'isolement, à changer le rapport à soi et aux autres ou à favoriser la participation politique. Pourtant, ces diffusions sont également source de réorientations, voire de déviations : des initiatives d'éducation populaire, en s'institutionnalisant dans des centres socioculturels, perdent alors leurs ambitions d'émancipation collective et d'éducation permanente. Selon les objectifs et valeurs des acteurs et organisations qui s'emparent de ces initiatives, leur mise en place et leur évolution sont parfois totalement différentes des ambitions et formes initiales de leurs fondateurs. Le terme de dissipation est ainsi privilégié à celui de diffusion car il ne s'agit effectivement pas d'une répétition à l'identique de la même initiative dans d'autres lieux et d'autres moments. Des éléments de contexte, à l'échelle macrosociale, agissent alors ; ils peuvent être la manière de considérer les savoirs des experts et scientifiques ou les idéaux associés à la mise en place d'environnements numériques collaboratifs. La prise en compte des acteurs qui s'emparent, s'approprient et adaptent le dispositif est partie prenante de son parcours dans le temps.

Se retrouve dans la littérature scientifique et les pratiques élaborées transversalement une remise en cause des rôles du formateur. Celui-ci doit être en capacité d'adopter une posture d'animateur, de coordinateur et de médiateur plutôt que d'enseignant. A ce titre, la question de la professionnalisation, des changements d'identité et de rôle professionnel ainsi que les rapports entre bénévoles et salariés sont des éléments qui peuvent aboutir à l'abandon du projet.

Enfin, la revue de la littérature et les différentes formes de coformation dévoilent l'importance de la dynamique de groupes, des rapports sociaux et des structures relationnelles. Tous ne s'impliquent pas autant, certains membres sont particulièrement actifs et présents, d'autres sont en retrait. Des groupes et des réseaux sociaux et d'alliances, à mesure de leur

constitution, vont permettre au projet de se mettre en place grâce à de nouveaux acteurs et pourront se stabiliser dans le temps.

A l'issue de la reconstruction d'une histoire d'une démarche particulière, les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (RERS), aucune de ces différentes échelles ni aucun de ces facteurs d'explication de la durabilité d'une coformation n'a pu être isolé comme seul facteur explicatif. Le choix d'une perspective inspirée de la théorisation ancrée a précisé le processus de recueil et d'analyse des matériaux empiriques. Les RERS, existant à la fois depuis les années soixante-dix, aujourd'hui encore réappropriés par chaque groupe réutilisant le projet, représentent le terrain d'enquête choisi dans le cadre du projet financé par la Région Bretagne (ARED). La démarche empruntée à la théorisation ancrée a progressivement permis de préciser les contours de l'objet d'étude visant la problématisation et le développement pérenne d'une initiative de coformation. L'enquête exploratoire et la reconstruction d'une histoire du Mouvement, menées en parallèle des lectures des travaux portant sur le sujet ou le cadre théorique, se sont articulés pour formuler la question qui a orienté l'enquête : « entre répliquions et réinventions, quelles sont les logiques d'action mises en œuvre par les acteurs d'un environnement de co-formation en réseau qui les conduisent à lui donner une consistance et à le pérenniser au-delà des intérêts de chacun, des contextes, des modularisations, des reconfigurations et de la variabilité des liens sociaux ? ». L'ensemble du processus de recherche n'a pas été constitué de phases successives mais d'itérations permanentes entre le travail d'enquête (recueil de matériaux empiriques), l'analyse de ces matériaux, l'intégration des travaux précédents, la construction du cadre conceptuel. Cette double sensibilité empirique et théorique a permis d'ajuster la récolte des données, les analyses et les concepts, en élaborant des catégories construites par comparaisons récurrentes. Le corpus recueilli et analysé est composé de 350 documents et des retranscriptions de 50 entretiens semi-directifs.

Le cadre conceptuel qui a émergé de ce dialogue s'est constitué dans une perspective constructiviste en tenant compte des différentes grilles d'analyse et processus que la revue de la littérature mettait au jour. Les approches sociotechniques des innovations et des dispositifs de formation ainsi que les théories des organisations ont étayé l'explicitation d'un modèle conceptuel combinant un ensemble organisé et structuré qui dure au-delà des actions de chaque individu, tout en se transformant au fil du temps. Le terme de dispositif de formation est conceptualisé en ce sens (Albero, 2009, 2010, 2011). Composé de trois dimensions reliées (idéel, fonctionnel de référence et vécu), il est mis en œuvre et issu de l'action quotidienne des acteurs, ce que permet d'appréhender le second concept central utilisé, celui de logiques d'action (Amblard, Herroros, Livian & Bernoux, 2005 ; Albero, 2011). Orientations cohérentes et significations sont alors attribuées par les acteurs à l'action lorsqu'ils animent le Réseau.

Les résultats de la recherche ont présenté successivement les analyses de ces deux concepts. Ils permettent de caractériser le dispositif au-delà de ses principes formellement définis par l'intermédiaire d'une grille de lecture des dynamiques entre les différentes dimensions et chacune de leurs composantes. L'analyse intègre aussi la manière dont, dans une situation particulière, portée par un acteur singulier, le dispositif se reconfigure au fil des actions menées par les individus et des significations qu'ils attribuent à l'initiative et à leurs propres actions.

Les valeurs sont particulièrement importantes et structurantes dans la dimension de l'« idéal ». En coformation, elles combinent celles qui se réfèrent à l'individu (autonomie) ou au social (l'universalisme, l'équité, la solidarité). Les valeurs associées au plaisir et à l'hédonisme, y compris au plaisir d'être ensemble, sont également mises en avant. Les configurations diffèrent selon les hiérarchisations par les acteurs. Les récits et les histoires ont une place importante pour circonscrire les principes, les valeurs et donner un sens et une motivation à s'engager dans le projet, tout comme les aspirations sociales et politiques, en particulier pour ceux qui s'engagent de manière militante. Des conceptions de l'apprentissage et des savoirs sont formulées à partir des représentations des porteurs du projet, en référence à des théories d'apprentissage et des approches pédagogiques. Sans pour autant faire référence à des théories et travaux, les membres des RERS ont également des représentations des connaissances, des savoirs et des apprentissages.

La dimension ingénierique telle que le « fonctionnel de référence », en tant que rationalisation de l'activité, est tout aussi importante dans la construction et la pérennisation d'un espace de coformation : les modèles économiques ou d'organisation des pouvoirs peuvent mettre fin à celui-ci. Les RERS ont pour avantage de permettre une réinvention de cette dimension, par l'appropriation et l'adaptation nécessaire au fonctionnement et à la durabilité des échanges de connaissances et de pratiques. La création collective d'outils spécifiques pour fonctionner, par chaque groupe, est donc essentielle. Cette construction locale s'accompagne d'échanges avec d'autres RERS sollicitant des outils et des conseils de l'équipe du Mouvement, dans des moments de création ou lorsque les membres souhaitent développer ou apporter des modifications à leur développement. Au-delà des réinventions, des éléments sont partagés comme le rôle central et polyvalent de l'animateur, la gestion financière et matérielle autonome de chaque Réseau, la place des subventions et soutiens publics, le fonctionnement participatif, des outils mobilisés pour faire émerger des besoins de formation et des acquis (apprentissage informels en particulier), d'organisation de bourses d'échanges et des questions en lien avec les échanges informels sur le parcours de vie et les activités de loisir des personnes.

Quant aux logiques d'action qui permettent d'analyser le « vécu » du dispositif, ces dimensions et composantes sont différemment interprétées, appropriées et hiérarchisées en fonction des acteurs qui s'emparent du Réseau et de son cadre d'action. Ils réinventent ainsi des outils, ajustent les règles des échanges, réorganisent les formes de réciprocité et de mise en relation. La place accordée au climat convivial, au bien-être des participants et au plaisir transforment profondément les objectifs éducatifs de ceux qui associent l'éducation, la formation et l'apprentissage strictement aux espaces formels. Ils ont une image des apprentissages de l'école opposée à toute dimension de plaisir et de développement personnel. La reconnaissance et le sentiment de participer à un projet, qui a des conséquences plus larges que le fonctionnement local, participent de l'implication durable dans le Réseau. Cette expérience est vécue à la fois comme une continuité et une rupture dans un parcours de vie.

La logique d'intéressement que les acteurs mettent à l'œuvre au quotidien participe d'un certain agencement du dispositif et des possibilités de le rendre pérenne. Les partenariats créés dépassent l'enjeu de ressources financières et matérielles. Ils impliquent la capacité à présenter sous un nouveau jour l'intérêt et le fonctionnement des RERS et de démultiplier les possibilités et richesses d'activité et de mobilisation de membres. La capacité à prendre en compte et articuler des motivations très différentes de ces membres permet de continuer à proposer des échanges à l'écart des postures des militants et des personnes convaincues par l'intérêt de la réciprocité éducative. La patience, l'ouverture et la capacité à démultiplier les orientations possibles du RERS accroît leur durabilité ainsi que leur capacité à enrôler des animateurs, sans lesquels les échanges ne peuvent avoir lieu. Les conséquences de ces logiques à long terme aboutissent à la fois à des diversifications et à des bifurcations dans l'agencement du RERS et de ses objectifs. D'autres logiques peuvent produire des irréversibilités, par exemple, les acteurs des RERS ont réussi à convaincre les professionnels de l'action sociale de leurs apports dès la création du premier Réseau, ce qui a eu des conséquences à long terme sur leur inscription dans ce champ de l'action sociale.

Les cadres d'action, au sein desquels les acteurs fonctionnent, aboutissent à des transformations mimétiques dues au milieu, nommées dans de précédents travaux « institutionnalisation » (Alter, 1993, 2000, 2010 ; Cros, 2002 ; Cloutier, 2003 ; Poujol & Hédoux, 2005 ; Akrich *et al.*, 2006 ; Richez, 2007 ; Gaglio, 2011 ; Moisan, 2012). Les espaces et partenaires imposent alors leurs propres valeurs, leurs interprétations du système et leurs modalités de fonctionnement qui aboutissent en conséquence à des réagencements. Ils nécessitent une capacité forte des acteurs à négocier les exigences et les principes des RERS avec ceux de leur organisation et institution mais aussi avec les acteurs et les activités présentes sur le territoire.

Ce qui apparaît finalement permettre la durabilité de cet espace de coformation tient à la capacité des acteurs à agencer les différentes logiques d'actions et composantes du dispositif de manière à permettre la coexistence entre plusieurs « bifurcations » ou réorientations de celui-ci, sans que des tensions ou controverses fortes viennent le remettre en cause ou le transformer fondamentalement. Quoiqu'il en soit, ce que montre aussi ce travail est l'importance de la prise en compte non seulement du projet initial et de ses premières réalisations mais surtout du « réel » de l'action au quotidien et des régulations permanentes qu'elle exige.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abeele, M. V. D. & Abeele, M. V. D. (2011). *Échanges réciproques de savoirs en entreprise : un réseau au service de l'entreprise responsable*. Lyon : Chronique Sociale.
- Åberg, P. (2008). *Translating Popular Education : Civil Society Cooperation between Sweden and Estonia* (Thèse en sciences politiques, Université de Stockholm, Stockholm). Consulté en ligne le 25 mai 2015 à l'adresse : <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:198245/FULLTEXT01.pdf>
- Adamczewki, G. (1996). La notion d'innovation : figures majeures et métaphores oubliées. In Cros, F. & Adamczewki, G. (dir.) *L'innovation en éducation et en formation* (pp. 15-29). Bruxelles : De Boeck Université.
- Adell-Gombert, N. (2011). *Anthropologie des savoirs*. Paris : Armand Colin.
- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris : Rivages poches.
- Ahearn, J. (2001). La complexité dans les réseaux. In C. Héber-Suffrin (dir.) *Partager les savoirs, construire le lien* (pp.49-55). Lyon : Chroniques sociales.
- Akkari, A. & Dasen, P. R. (2004). *Pédagogies et pédagogues du sud*. Paris : l'Harmattan.
- Akkari, A. & Payet, J.-P. (2010). *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*. Bruxelles : De Boeck.
- Akrich, M. (1987). Comment décrire les objets techniques ? *Techniques & Culture*, (9), 49-64. Consulté en ligne le 25 octobre 2012 à l'adresse : <http://tc.revues.org/863>
- Akrich, M. (1989). La construction d'un système socio-technique. *Anthropologie et sociétés*, 13(2), 31-54. Consulté en ligne le 21 mars 2015 à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00005842/document>
- Akrich, M. (1992/2006). La description des objets techniques. Esquisse pour une anthropologie des techniques. In Akrich, M., Callon, M. & Latour B. (dir.) *Sociologie de la traduction* (pp. 109-134). Paris : Presses de l'École des Mines.
- Akrich, M. (1993). Les objets techniques et leurs utilisateurs. De la conception à l'action. *Raisons Pratiques*, (4), 5-57. Consulté en ligne le 22 février 2015 à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00081731/document>
- Akrich, M. (2006). Les utilisateurs, acteurs de l'innovation. In Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (dir.), *Sociologie de la traduction* (pp. 253-265). Paris : Presses de l'École des Mines.
- Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (1988). A quoi tient le succès des innovations ? Gérer et comprendre - *Annales des mines*, (11-12), 4-29. Consulté en ligne le 20 février 2013 à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00081741>
- Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*. Paris : Presses de l'École des Mines.
- Alava, S. (2000). *Cyberespace et formations ouvertes: Vers une mutation des pratiques de formation?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Albero, B. (2000). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In Saleh, I., Lepage, D., Bouyahi, S. (dir.) *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur* (pp. 139-159). Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis. Consulté en ligne le 6 avril 2014 à l'adresse : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270/document>

- Albero, B. (2009). Pratique sociale et recherche dans le champ de l'autoformation. In Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Chapelle G. et Ruano-Borbalan, J.-C. (dir.). *Encyclopédie de la formation* (pp. 659-685). Paris : Presses Universitaires de France.
- Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. *Éducation et didactique*, 4(1), 7-24.
- Albero, B. (2010a). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. In Albero, B. & Poteaux, N. (dir.). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie, une expérience d'autoformation à l'université, étude de cas* (pp. 67-94). Paris : Editions MSH.
- Albero, B. (2010b). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In Charlier, B. & Henri, F. (dir.) *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (pp. 47-59). Paris : Presses Universitaires de France.
- Albero, B. (2011, 6 juin). Une approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi les « choses ne fonctionnent jamais comme prévu » ? Communication présentée au colloque *Outils pour la Formation, l'Éducation et la Prévention*, OUFOPRE.
- Albero, B., Linard, M. & Robin, J.-Y. (2009). *Petite fabrique de l'innovation à l'université : quatre parcours de pionniers*. Paris : l'Harmattan.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 57-83.
- Alter, N. (1993). Innovation et organisation : deux légitimités en concurrence. *Revue française de sociologie*, 34(2), 175-197.
- Alter, N. (1998). Quelques principes de l'analyse sociologique de l'innovation. *Éducation permanente*, (134), 21-34.
- Alter, N. (2002). *Les logiques de l'innovation : approche pluridisciplinaire*. Paris : La Découverte.
- Alter, N. (2007). On ne peut pas institutionnaliser l'innovation. In J.-L. Klein & D. Harrisson (dir.). *L'innovation sociale. Émergence et effets sur la transformation des sociétés* (pp. 139-149). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Alter, N. (2010). *L'innovation ordinaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (2013). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Alvarez, S. (2009). Beyond NGOization ? Reflexion from Latin America, Development. *Development*, 52(2), 175-184. Consulté en ligne le 18 février 2015 à l'adresse : <http://www.palgrave-journals.com/development/journal/v52/n2/full/dev200923a.html>
- Amblard, H., Herreros, G., Livian, Y.-F. & Bernoux, P. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Seuil.
- Anciaux, J.-P. (1994). *L'entreprise apprenante : vers le partage des savoirs et des savoir-faire dans les organisations*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Ardouin, T. (2003). *Ingénierie de formation pour l'entreprise : analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Paris : Dunod.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (2001). *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Argyris, C. (2010). L'individu et l'organisation. Quelques problèmes d'ajustement mutuel. In R. Tessier & Y.
- Tellier (dir.). *Théories de l'Organisation. Personnes, Groupes, Systèmes et Environnements* (pp. 103-125). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Arnaud, B. & Giordan, A. (2002). *Nature de l'engagement bénévole dans les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs et de formation. Les différents types de bénévoles dans les RERS et les formations spécifiques*. Rapport d'étude, Université de Genève, Genève.

- Aspin, D. N. & Chapman, D. (2007). Lifelong learning : Concepts and conceptions. In Aspin, D.N. (dir.). *Philosophical perspectives on lifelong learning* (pp. 19-38). Berlin : Springer.
- Autant, É. (2010). Le partage : un nouveau paradigme ? *Revue du MAUSS*, 35(1), 587-610. Consulté en ligne le 20 mai 2015 à l'adresse : <http://www.cairn.info/revue-du-mauss-2010-1-page-587.htm>
- Bachelard, G. (1971). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris : J. Vrin.
- Bacqué, M-H., Rey, H. & Sintomer, Y. (2005). La démocratie participative urbaine face au néo-libéralisme. *Mouvements*, 39-40(3), 121-131.
- Baillergeau, É. (2008). Intention formative, éducation populaire et intervention sociale au Québec. *Savoirs*, 18(3), 9-35.
- Barbier, J.-M. (1994). Formation des adultes. In Champy P. & Etevé C. (dir.) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 59-64). Paris : Retz.
- Barbier, J-M. (2009). Les dispositifs de formation : diversités et cohérences - outils d'approche. In Barbier, J-M., Bourgeois, E., Chapelle, G. & Ruano-Borbalan, J-C. (dir.) *Encyclopédie de la formation* (pp. 223-249). Paris : Presses Universitaires de France.
- Barbier, J-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : Presses Universitaires de France..
- Barbier, J-Y. & Boissonnet, C. (2014). Gestion des connaissances et dynamiques collaboratives dans les pôles de compétitivité. *Management & Avenir*, 67(1), 136-154.
- Barbier, M. (2006). Surveiller pour abattre. *Terrains & travaux*, 11(2), 101-121.
- Barbier, R. (2009). L'imaginaire de l'internet et de l'enseignement universitaire en ligne. In Kim, S. & Verrier, C. (dir.). *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université. Implication et pédagogie* (pp. 189-200). Bruxelles : De Boeck Université.
- Barbosa de Oliveira, I., Gasse, S. & Paiva, J. (2012, juin). Éducation des jeunes et des adultes : spécificité et enracinement d'un terme dans les politiques d'éducation des adultes au Brésil. Communication présentée au congrès mondial AMSE AMCE WAER, *Recherche en éducation et en formation : enjeux et défis d'aujourd'hui*, Reims.
- Bareil, C. (2004). *Préoccupation, appropriation et efficacité des membres et des animateurs des communautés de pratiques virtuelles. La dimension individuelle : gestion du changement*. Québec : CEFRIO.
- Bastard, B. & Glikman, V. (2004). L'offre tutorale et ses modes d'appropriation : quelles interactions ? L'exemple d'une formation en ligne du CNAM. *Distances et savoirs*, 2(2-3), 255-280.
- Bates, A. W. (1996). Educational Technology in Distance Education. In Tuijnman, A. (dir.). *International encyclopedia of adult education and training* (pp. 485-491). Oxford : Pergamon.
- Baudouin, J-M. (2001). La dimension du groupe, seconde et primordiale : histoire de vie et recherche-formation. In Solar C. (dir.). *Le groupe en formation des adultes* (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Baudrit, A. (2005a). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, 153(1), 121-149.
- Baudrit, A. (2005b). *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(1), 115-136.
- Baudrit, A. (2009). Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ? *Carrefours de l'éducation*, 27(1), 103-116.
- Baudrit, A. (2010). Enseignement réciproque et tutorat réciproque : analyse comparative de deux méthodes pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 171(2), 119-143.
- Baumard, P. (1995). Des organisations apprenantes ? les dangers de la « consensualité ». *Revue française de gestion*, (105), 49-57.

- Beaud, S. & Weber, F. (2010). Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données *ethnographiques* (4^e édition). Paris : la Découverte.
- Beaujolin, F. (2001). *Vers une organisation apprenante*. Paris : Editions Liaisons.
- Becker, H. S. (2006). *Les mondes de l'art*. Paris : Flammarion.
- Bedu, C., Barbier, R. & Buclet, N. (2009). Portée et limites du dispositif « jury citoyen ». *Politix*, 22(86), 189–207.
- Beillerot, J. & Solar, C. (2011). Le groupe en formation. In Carré, P. & Caspar, P. (dir.). *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 507–526). Paris : Dunod.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : l'Harmattan.
- Belin, E. (1999). De la bienveillance dispositivo. *Hermès*, 25, 245–259.
- Benghozi, P.-J. (2011). Économie numérique et industries de contenu : un nouveau paradigme pour les réseaux. *Hermès*, 59(1), 31–37.
- Berbaum, J. (2005). *Apprentissage et formation*. Paris: Presses Universitaires de France..
- Berg, G. A. (2000). *Why distance learning ?* Wesport : Praeger.
- Berliner, D. (2010). Anthropologie et transmission. *Terrain*, 55(2), 4–19.
- Bernard, B. (2006). La gestion locale des forêts à l'épreuve du tétras. *Terrains & travaux*, 11(2), 140–158.
- Bernard, M. (1999). *Penser la mise à distance en formation*. Paris : l'Harmattan.
- Bernatet, C. (2011). Réciprocité et travail social. In Héber-Suffrin, C. (dir.). *Partager les savoirs. Construire le lien* (pp. 301–313). Lyon : Chroniques sociales.
- Bernoux, P. (2009). *La sociologie des organisations initiation théorique suivie de douze cas pratiques*. Paris : Seuil.
- Berry, V. (2008). Les communautés de pratiques : note de synthèse. *Pratiques de formation/Analyses*, 54, 11–47.
- Berthelot, J.-M. (1990). *L'intelligence du social. Le pluralisme explicatif en sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Besançon, E., Chochoy, N. & Guyon, T. (2013). *L'innovation sociale principes et fondements d'un concept*. Paris : l'Harmattan.
- Bézille, H. & Fortun-Carillat, V. (2013). Usages du numérique en formation continue et décloisonnement des formes d'apprentissage. *Éducation Permanente*, 2 (Hors Série n°5), 34–42.
- Bézille, H. (2005). Le maître, le formateur et l'autodidacte. *Éducation Permanente*, 164, 27–38
- Bézille, H. (2008). De l'apprentissage informel à l'autoformation dans l'éducation tout au long de la vie. In Colin, L. & Le Grand, J.-L. (dir.). *L'éducation tout au long de la vie*. Paris : Anthropos.
- Bézille, H. (2010). Apprentissages tout au long de la vie : quel rôle peuvent jouer les réseaux dans les apprentissages tout au long de la vie ? *Actes du deuxième forum mondial sur l'éducation tout au long de la vie*, 31–41, Shangai.
- Bézille-Lesquoy, H. (2003). *L'autodidacte : entre pratiques et représentations sociales*. Paris : l'Harmattan.
- Bier, B. (2010). Des villes éducatrices ou l'utopie du « territoire apprenant ». *Informations sociales*, 161(5), 118–124.
- Biesta, G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point ? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5(3), 169–180. Consulté le 23 octobre 2013 à l'adresse : <http://www.wwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=eerj&aid=2860&doi=1>
- Biesta, G. (2012). Have Lifelong Learning and Emancipation Still Something to Say to Each Other ? *Studies in the Education of Adults*, 44(1), 5–20.

- Biet, C. & Neveux, O. (2007). *Histoire du spectacle militant*. Vic-la-Gardiole : L'entretemps.
- Biguier, M.-H., & Moulin, Y. (2001). Comment j'ai réinterrogé ma pratique de travailleuse sociale ? In Héber-Suffrin, C. (dir.). *Partager les savoirs. Construire le lien* (pp. 274-281). Lyon : Chroniques sociales.
- Bjerkaker, S. (2006). The Study Circle. For Learning and Democracy. *Convergence*, 39, 49-60.
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (2000). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : l'Harmattan.
- Blandin, B. (2010). Dispositifs techniques pour l'éducation, la formation et l'apprentissage. *Distances et savoirs*, 8(2), 223-234.
- Bleil, S. (2005). Avoir un visage pour exister publiquement : l'action collective des sans terre au Brésil. *Réseaux*, 129/130(1), 123-153.
- Blondiaux, L. & Sintomer, Y. (2002). L'impératif délibératif. *Politix*, 15(57), 17-35.
- Boal, A. (1978). Jeux pour acteurs et non-acteurs. Pratique du théâtre de l'opprimé. Paris : La Découverte.
- Boal, J. (2007). Origines et développement du théâtre de l'opprimé en France. In Biet, C. & Neveux, O. (dir.). *Une histoire du spectacle militant (1966-1981)*. Montpellier : l'entretemps.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le Nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences: trois essais de sociologie de l'action*. Paris : Métailié.
- Bordiec, S. (2011). Usages de la thématique sécuritaire dans l'éducation populaire: L'offre officielle d'une association de quartier ouverte aux jeunes. *Agora débats/jeunesses*, 58(2), 105-118.
- Borocco, N., Salmona, H. & Delay, J-P. (1996). *Une histoire dans la ville : un Réseau d'Échanges Réciproques de Savoirs*. Évrý. Vigneaux : Matrices.
- Bouchard, M. J. (2007). L'innovation sociale en économie sociale. In Klein J-L. & Harrison, D. (dir.). *L'innovation sociale. Émergence et effets sur la transformation des société* (pp. 121-138). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boucher-Petrovic, N. (2004, juin). L'éducation populaire aux prises avec la société de l'information : potentialités, risques et particularités. Communication présentée dans un congrès. Consulté en ligne le 9 septembre 2014 à l'adresse http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001372
- Boucher-Petrovic, N. (2006a). Les mutations de l'éducation populaire. *Agora débats/jeunesses*, 41(1), 112-124.
- Boucher-Petrovic, N. (2006b, juillet). Philosophie du logiciel libre et démarches d'éducation populaire. Communication présentée à 7^{èmes rencontres mondiales du logiciel libre}, Vandœuvre-lès-Nancy. Consulté en ligne à l'adresse http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00087203/document.
- Boucher-Petrovic, N. (2008a). *La référence à la société de l'information dans les milieux de l'éducation populaire français : levier de la réactualisation d'un projet centenaire ?* (Thèse de doctorat, Université Paris 13, Paris). Consulté à l'adresse <http://www.educationpopulaire93.fr/spip.php?article45>.
- Boucher-Petrovic, N. (2008b). La société de l'information « appropriée » par l'éducation populaire : une tradition en question. *Tic&société*, 2(2), 104-128.
- Boucher-Petrovic, N. (2008c). Outils numériques en éducation populaire. Les nouveaux défis d'une tradition d'appropriation. Actes du colloque JOCAIR, *Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau* (pp. 417-428). Paris : Hermès-Lavoisier.
- Boucher-Petrovic, N. (2009a). Individualisme expression ou délibération : les ambiguïtés du web 2.0 pour l'émancipation des internautes/citoyens. In G. Tremblay, *L'émancipation, hier et aujourd'hui. Perspectives françaises et québécoises* (pp.183-196). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Boucher-Petrovic, N. (2010). Participation, délibération, émancipation : enjeux du numérique pour l'éducation populaire contemporaine. In G. Dang Nguyen & P. Créach (dir.), *Recherches sur la société du numérique et ses usages* (pp.135-154). Paris : l'Harmattan.
- Bouchoux, J., Houzel, Y. & Outin, J.-L. (2006). L'évaluation du RMI de 1990 à 2005. *Travail et Emploi*, (106), 37-49.

- Bourdet, J-F. & Teutsch, P. (2012). Réseaux sociaux en ligne et espace distancié d'apprentissage – Quelle transférabilité ? *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15(2). Consulté en ligne à l'adresse : à <http://alsic.revues.org/2500>.
- Bourdoncle, R. (1986). L'abandon dans les enseignements de promotion sociale. *Revue française de sociologie*, 27(1), 87-106.
- Bourgeois, C. & Gillet, A. (2009). De l'ingénieur au manager : les nouveaux enjeux de la formation. *Éducation Permanente*, 1(178), 79-92.
- Bourgeois, E. & Buchs, C. (2011). Conflits socio-cognitifs et apprentissage en formation. In P. Carré & P. Caspar, (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 291-308). Paris : Dunod.
- Bourgeois, É. & Frenay, M. (2001). Apprendre en groupe. Rôle de l'asymétrie et de l'argumentation. In C. Solar (dir.). *Le groupe en formation des adultes* (pp. 99-114). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation des adultes* (2e éd. corrigée). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. De Villiers & M. Kaddouri (dir.). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 64-120). Paris : l'Harmattan.
- Bourrieau, J. (2001). L'éducation populaire réinterrogée. Paris Budapest Torino: l'Harmattan.
- Boursier, D., & De Filippi, P. (2012). Partages de valeurs et valeurs de partage dans les communautés numériques. *Cahiers français*, (La société numérique).
- Boursier, D., & De Filippi, P. (2013). Les communautés numériques : objectifs, principes et différences. *Cahiers français*, (372), 44-53. Consulté en ligne le 30 mai 2015 à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00855713/document>.
- Bousseyn, P. (2012). Robert Garric, les Équipes sociales et le travail social. *Vie sociale*, 2(2), 67-83.
- Boutinet, J.-P. (2004). Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? *Savoirs*, 4(1), 9-49.
- Boutinet, J.-P. (2011). Vie adulte en formation permanente : de la notion au concept. In P. Carré et P. Caspar (dir.). *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 165-188). Paris : Dunod.
- Bouty, I. (2000). Interpersonal and interaction influences on informal resource exchanges between R & D researchers across organizational boundaries. *Academy of Management Journal*, 1(43), 50-65.
- Bouyssières, P. (2001). Représentations professionnelles du groupe chez les formateurs d'adultes. In J. Beillerot & C. Solar (dir.) *Le groupe en formation des adultes* (pp. 11-33). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Brémaud, L. & Guillaumin, C. (2010). *L'archipel de l'ingénierie de la formation : transformations, recompositions*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Brennan, M. & Brophy, M. (2010). Study Circles and the Dialogue to Change Program. *Australian Journal of Adult Learning*, 50(2), 411-418.
- Bresson, M. (2004). La participation des habitants contre la démocratie participative dans les centres sociaux associatifs du nord de la France. *Déviance et Société*, 28(1), 97-114.
- Breton, P. & Proulx, S. (2002). *L'explosion de la communication à l'aube du XXIe siècle*. Paris : La Découverte.
- Breton, P. (2004). *L'utopie de la communication : le mythe du « village planétaire »*. Paris : La Découverte.
- Brinton, C. G., Chiang, M., Jain, S., Lam, H., Liu, Z. & Wong, F. M. F. (2013). Learning about social learning in MOOCs : from statistical analysis to generative model. Consulté le 30 décembre 21013 à l'adresse : <http://arxiv.org/abs/1312.2159>.
- Brodsky, A. M. (1973). The consciousness-raising group as a model for therapy with women. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 10(1), 24-29.
- Bromberger, C. (1986). Les savoirs des autres. *Terrain*, (6), 3-5. Consulté en ligne le 1 février 2012 à l'adresse : <http://terrain.revues.org/2890>.

- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning: a comprehensive analysis of principles and effective practices*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (1996). Adult Learning : an Overview. In A. Tuijnman.(dir.). *International encyclopedia of adult education and training* (pp. 375–381). Oxford : Pergamon.
- Brossard, B. (2014, juin). Décrire les interactions : ce que masque et crée la restitution écrite. Présenté à *Je, tu, il(s). Engagement dans le terrain et pratiques d'écriture en sciences humaines et sociales*, Rennes, Université de Rennes 2.
- Brougère, G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 1(158), 117–160.
- Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie*, (160), 5–12.
- Brown, J. S. & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice : toward a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, 1(2), 40–57.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2001). Knowledge and organization : a social-practice perspective. *Organization Science*, 2(12), 198–213.
- Bruillard, É. (2010). Formation à distance : dispositifs techniques. *Distances et savoirs*, 8(2), 207–221.
- Bruillard, É., & Fluckiger, C. (2008). *TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires*. Document non publié. Consulté en ligne le 8 août 2015 à l'adresse : http://hal.univ-lille3.fr/sic_00343128/.
- Brun, P. (2002). Croisement des savoirs et pouvoir des acteurs. *VST - Vie sociale et traitements*, 76(4), 55–60.
- Bruni, L. (2010). Éros, Philia et Agapè. *Revue du MAUSS*, 35(1), 389–413.
- Buzzo, D. & Phelps, P. (2015, juin). How to develop and maintain an on-line community of co-learners: A social media classroom. *14th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training*, Lisbon. Consulté en ligne le 15 mars 2015 à l'adresse https://www.academia.edu/12421509/How_to_develop_and_maintain_an_on-line_community_of_co-learners_A_social_media_classroom.
- Byström, J. (1996). Study circles. In A. Tuijnman (dir.). *International encyclopedia of adult education and training* (pp. 663–665). Oxford : Pergamon.
- C.R.E.S.A.S. (1987). *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs*. Paris : ESF.
- Caillé, A. & Chaniel, P. (2010). Présentation. *Revue du MAUSS*, 35(1), 5–44.
- Caine, R. N. & Caine, G. (2010). *Strengthening and Enriching Your Professional Learning Community. The Art of Learning Together*. Alexandria : ACSD.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, 36, 169–208. Consulté en ligne le 20 février 2013 à l'adresse : https://yannickprimel.files.wordpress.com/2014/07/mcallon_la-domestication-des-coquilles-saint-jacques-et-des-marins-pc3aacheurs-dans-la-baie-de-saint-brieuc_1986.pdf.
- Callon, M. (1992) « Variété et irréversibilité dans les réseaux de conception et d'adoption des techniques ». In D. Foray & C. Freeman (dir.) *La technologie et la richesse des nations* (pp. 275-324). Paris : Economica.
- Callon, M. (2000). Analyse des relations stratégiques entre laboratoires universitaires et entreprises. *Réseaux*, 18(99), 171–217.
- Callon, M., Cohendet, P., Curien, N., Dalle, J.-M., Eymard-Duvernay, F., Foray, D. & Schenk, E. (1999). *Réseau et coordination*. Paris : Economica.
- Calvès, A. E. (2009). « Empowerment » : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement. *Revue Tiers Monde*, (200), 735–749.
- Calvès, A. E. (2014). L'empowerment des femmes dans les politiques de développement. Histoire d'une institutionnalisation controversée. *Regards croisés sur l'économie*, 15(2), 306–321.
- Cardon, D. (2010). *La démocratie Internet : promesses et limites*. Paris : Seuil.

- Caron, P.-A. (2007). Bricoles : une approche dispositif des applications Web 2.0 utilisables pour enseigner. In Actes de la conférence EIAH (pp.137-142), Lausanne. Consulté le 1 janvier 2013 à l'adresse : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00161480>.
- Carré, P. & Boissonat, J. (2000). L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive. In N. Mosconi, J. Beillerot, & C. Blanchard-Laville (dir.) *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: l'Harmattan.
- Carré, P. & Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages informels*. Paris : l'Harmattan.
- Carré, P. (1997). Motivation et engagement en formation. *Éducation Permanente*, 3(136), 119-131.
- Carré, P. (2011). Pédagogie des adultes et ingénierie pédagogique. In P. Carré & P. Caspar *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 423-444). Paris : Dunod.
- Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (1997/2000). *L'autoformation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Carrel, M. (2013). *Faire participer les habitants ? Citoyenneté et pouvoir d'agir dans les quartiers populaires*. Lyon : ENS éditions.
- Carron, P.-A. & Varga, R. (2009). Artefacts malléables et perméables (AMP) pour mener des activités pédagogiques. L'utilisateur acteur et créateur de son dispositif numérique. *Distances et savoirs*, 7(2), 155-177.
- Casella, P. (2001). La promotion sociale comme forme d'intervention publique : le cas de Grenoble de 1960-1966. *Travail et Emploi*, (86), 49-64.
- Casteignau, G. (2003). Vers les communautés virtuelles d'apprentissage. *Medialog*, (46), 45-46.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*. Paris : Fayard.
- Castéra (de), B. (2011). *Le compagnonnage : culture ouvrière*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cefaï, D. (2003). *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Certeau (de), M. (1990). *L'invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Chalier, C. (2008). *Transmettre, de génération en génération*. Paris : Buchet-Chastel.
- Chambon, J-L., David, A. & Devevey, J-M. (1982). *Les Innovations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chanal, V. (2000). Communautés de pratique et management par projet : à propos de l'ouvrage de Wenger (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. *M@n@gement*, 3(1), 1-30.
- Chanial, P. (2008). Générosité, réciprocité, pouvoir et violence. Esquisse d'une grammaire des relations humaines en clé de don. *Revue du MAUSS*, 32, 97-123.
- Chanlat, J-F. (1990). *L'individu dans l'organisation : les dimensions oubliées*. Laval : Presses Universitaires de Laval.
- Chant, S. & Sweetman, C. (2012). Fixing women or fixing the World ? 'Smart economics', efficiency approaches, and gender equality in development. *Gender and Development*, 20(3), 51- 529.
- Chaptal, A. (2014). Jacquinet-Delaunay Geneviève & Fichez Élisabeth (dir.). L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée. *Revue française de pédagogie*, (171), 153-156.
- Charlier, B. & Peraya, D. (2003). *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- Charmaz, K. (2002) "Grounded theory : Methodology and theory construction ». In N. J. Smelser, & P. B Baltes, *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 96-99), Amsterdam : Pergamon.
- Charrat, F. (2006). L'analyse de pratiques au service d'une formation entre pairs. *Recherche & formation*, 51(1), 73-88.
- Chartier, A-M. (1999). Un dispositif sans auteur : Cahiers et classeurs à l'école primaire. *Hermès*, (25), 207-218.

- Chateigner, F. (2011). Considéré comme l'inspirateur... *Sociétés contemporaines*, 1(81), 27-59.
- Chatelain-Le Pennec, M. (2010). Biographie de Augusto Boal. In M. Chatelain. (dir.), *Dans les coulisses du social. Théâtre de l'opprimé et travail social* (pp. 211-213). Toulouse : ERES.
- Chesebro, J. W., Cragan, J. F. & McCullough, P. (1973). The small group technique of the radical revolutionary: A synthetic study of consciousness raising. *Speech Monographs*, 40(2), 136-146.
- Choplin, H. (2007). Les communautés d'apprentissage dans la recherche-innovation. In B. Charlier et D. Perraya, (dir.) *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (pp. 53-63). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Choron-Baix, C. (2000). Transmettre et perpétuer aujourd'hui. *Ethnologie française*, XXX(3), 357-360.
- Cloutier, J. (2003). *Qu'est-ce que l'innovation sociale ?* Montréal : CRISES. Consulté en ligne le 13 septembre 2013 à l'adresse : http://www.innovationsociale.lu/sites/default/files/2003_Qu%20%80%99est-ce_que_IS_Cloutier.pdf.
- Cohen, E. G., Brody, C. M. & Sapon-Shevin, M. (2004). *Teaching Cooperative Learning : The Challenge for Teacher Education*. Albany : SUNY Press.
- Cohendet, P., Créplet, F. & Dupouët, O. (2003). Innovation organisationnelle, communautés de pratique et communautés épistémiques : le cas de Linux. *Revue française de gestion*, 146(5), 99-121.
- Commission inter institutions de la WCEFA. (1990). *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* (Rapport final, les atelier île de l'UNESCO, Paris). Consulté le 8 octobre 2015 à l'adresse : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097551f.pdf>.
- Coombs, P. H. & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty*. Baltimore : The John Hopkins University Press.
- Corbin, J. (2012) Préface. In Luckerhoff, J. & Guillemette, F., *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages* (pp. VII-XII). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Corcuff, P. (1995). *Les Nouvelles sociologies : constructions de la réalité sociale*. Paris : Nathan.
- Cordonnier, L. (1997). *Coopération et réciprocité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cornwall, A. & Brock, K. (2005). Beyond Buzzwords « Poverty Reduction », « Participation » and « Empowerment » in *Development Policy*. Genève : United Nations Research Institute for Social Development. Consulté le 2 février 2015 à l'adresse : [http://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/%28httpAuxPages%29/F25D3D6D27E2A1ACC12570CB002FFA9A/\\$file/cornwall.pdf](http://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/%28httpAuxPages%29/F25D3D6D27E2A1ACC12570CB002FFA9A/$file/cornwall.pdf).
- Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D. & Savoie-Zajc, L. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation processus, stratégies, paradoxes*. Bruxelles : De Boeck.
- Cossart, P. & Keith, W. (2012). Former des citoyens par la délibération publique : une entreprise fragile (États-Unis et France, 1870-1940). *Participations*, 3(2), 161-187.
- Cossetta, A. (2012). Que donnent les femmes sur le Web ? *Revue du MAUSS*, 39(1), 391-404.
- Couderc, M., & Sall, C. D. (2012). *Du patient au réseau : construction de la dynamique communautaire*. (Rapport). Consulté le 20 juin 2015 à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00712808/document>.
- Courtois, B. & Pineau, G. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : la Documentation française.
- Coutant, A., & Stenger, T. (2012). Les médias sociaux : une histoire de participation. *Le Temps des médias*, 18(1), 76-86.
- Craipeau, S., Choplin, N., Cortési-Grou, N., Cros, F. & Perrier, F. (2002). Communautés d'apprentissage et innovation dans les dispositifs de formation : une perspective critique. *Éducation Permanente*, 3(152), 159-170.
- Criqui, P. & Ilasca, C. (2010). Les engagements pris à Copenhague et la question de la comparabilité des efforts. *Annales des Mines - Responsabilité et environnement*, 59(3), 48-55.
- Cristol, D. & Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 32(2), 11-59.
- Cristol, D. (2013). Qu'est-ce que le social learning ? *Éducation Permanente*, 2 (Hors série AFPA).

- Cristol, D. (à paraître). Les communautés apprenantes. Note de synthèse soumise pour évaluation, communication personnelle.
- Cristol, D. & Müller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 32(1), 11-59.
- Cros, F. & Adamczewki, G. (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118(1), 127-156.
- Cros, F. (2002). L'innovation en éducation et en formation : topiques et enjeux. In N. Alter (dir.), *Les logiques de l'innovation, approches pluridisciplinaire* (pp. 211-240). Paris : La Découverte.
- Cros, F. (2004a). Émergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la théorie de la « traduction ». In J.-P. Bronckart & M. Gather Thurler (dir.), *Transformer l'école* (pp. 59-78). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Cros, F. (2004b). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. Paris : l'Harmattan.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (2010). Le pouvoir comme fondement de l'action organisée. In R. Tessier & Y. Tellier, *Théories de l'Organisation. Personnes, Groupes, Systèmes et Environnements* (pp. 133-153). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cunningham, P. M. (1996). Community Education and Community Development. In A. Tuijnman (dir.), *International encyclopedia of adult education and training* (pp. 54-61). Oxford : Pergamon.
- Cyrot, P. (2007). « L'autodidacte » : un Robinson Crusoé de la formation ? *Savoirs*, 13(1), 79-93.
- Daele, A. (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants*. Paris : l'Harmattan.
- Daele, A. (2015). Apprendre au hasard de discussions informelles : comprendre l'apprentissage d'enseignants participants à une communauté virtuelle. In L. Bulznic-Bourgeacq & L. Gérard (dir.), *L'apprentissage du métier d'enseignant* (pp. 141-158). Caen : Presses Universitaires de Caen.
- Daele, J-M. & Charlier, B. (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*. Paris : l'Harmattan.
- Daele, J-M. (2009). Les communautés de pratique. In J-M. Barbier, J-C. Ruano-Borbalan & G. Chapelle (dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 721-730). Paris : PUF.
- Damon, W. & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 9-19.
- Danis, C. & Solar, C. (1998). *Apprentissage et développement des adultes*. Montréal : Éditions Logiques.
- Daoust, M.-K. (2015). Repenser la neutralité axiologique. Objectivité, autonomie et délibération publique. *Revue européenne des sciences sociales*, 1(53), 199-225.
- Darkenwald, G. G. (1996). Group Learning. In A. Tuijnman (dir.), *International encyclopedia of adult education and training* (pp. 397-400). Oxford : Pergamon.
- Davel, E. & Tremblay, D. G. (2011). *Formation et apprentissage organisationnel : la vitalité de la pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Davidson-Hunt, I. & O'Flaherty, M. (2007). Researchers, Ingenious Peoples, and Place-Based Learning Communities. *Society & Natural Resources*, 4(20), 291-305.
- Deaudelin, C. & Nault, T. (2005). *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Defraigne Tardieu, G. (2012). *L'Université Populaire Quart Monde : la construction du savoir émancipatoire*. Nanterre : Presses universitaires de Paris Ouest.
- Dejoux, C. (1996). Organisation qualifiante et maturité en gestion des compétences. *La revue des Sciences de Gestion*, (158), 7.

- Delamotte, É. (2007). Communautés d'amateurs et apprentissage à l'ère du numérique. *Distances et savoirs*, 5(2), 159-175.
- Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Delevotte, C. & Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs*, 2(2), 309-333.
- Delors, J. (1999). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. (Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle). Paris : Unesco.
- Delzescaux, S. (2001). *Norbert Elias : une sociologie des processus*. Paris : l'Harmattan.
- Demoustier, D. (2002). Le bénévolat, du militantisme au volontariat. *Revue française des affaires sociales*, 4(4), 97-116.
- Denis, J., & Pontille, D. (2002). L'écriture comme dispositif d'articulation entre terrain et recherche. *Alinéa Revue de Sciences Sociales et Humaines*, (12), 93-106.
- Depover, C., Lievre (de), B. & Peraya, D. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck.
- Deprez, M. (2007). Chercheur cherche sujets : la recherche sur le terrain, l'éthique et la scientificité. *Recherches Qualitatives*, Hors Série (3), 384-395.
- Desjeux, D. (1998). Les échelles d'observation de la consommation. *Consommation et sociétés*, en ligne.
- Desjeux, D. (2002). L'innovation entre acteur, structure et situation. In N. Alter, *Les logiques de l'innovation, approches pluridisciplinaire* (pp. 41-61). Paris : La Découverte.
- Desroche, H. (1974). *La Formation permanente. Idée neuve ? Idée fausse ?* Paris : Seuil.
- Desroche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre de l'autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris : Éditions ouvrières.
- Devauchelle, B. (2012). *Comment le numérique transforme les lieux de savoirs : le numérique au service du bien commun et de l'accès au savoir pour tous*. Limoges : Fyp éditions.
- Devereux, G. (1994). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Aubier.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning ? In P. Dillenbourg (dir.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.
- Dillenbourg, P., Baker, M. & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (dir.), *Learning in Humans and Machine. Towards an interdisciplinary learning sciences* (pp. 189-211). Oxford: Elsevier.
- Dillenbourg, P., Järvelä, S. & Fischer, F. (2009). The evolution of research on computer-supported collaborative learning. In *Technology-enhanced learning* (pp. 3-19). Amsterdam: Springer Netherlands.
- Dillenbourg, P., Poirier, C. & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme. In A. Taurisson & A. Sentini (dir.), *Pédagogies.net, l'essor des communautés virtuelles d'apprentissage* (pp. 11-47). Montréal : Presses de l'université du Québec.
- DiMaggio, P. & Powell, W. (1983). The iron cage revisited: institutionnal isomorphism and collective rationality organizational fields. *American Sociological Review*, 48, 147-160.
- Dionne, L., Lemyre, F. & Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- Doise, W., Mugny, G. & Perret-Clermont, A-N. (1976). Social interaction and cognitive development: Further evidence. *European Journal of Social Psychology*, 6(2), 245-247.
- Douglas, M. (1999). Il n'y a pas de don gratuit. In *Comment pensent les institutions ?* (pp.165-178). Paris: La Découverte.
- Drancourt, M. (2007). Entre l'exclusion et l'inclusion : quelle place pour l'émancipation des usagers ? *Empan*, 64(4), 87-94.

- Dubar, C. & Gadéa, C. (1999). *La promotion sociale en France*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Dubet, F. (1994a). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2007). *L'expérience sociologique*. Paris : La Découverte.
- Dumazedier, J. (1972). *Vers une civilisation du loisir ?* (Nouvelle édition). Paris : Seuil.
- Dumazedier, J. (1974). *Sociologie empirique du loisir : critique et contre-critique de la civilisation du loisir*. Paris : Seuil.
- Dumazedier, J. (1988). *Révolution culturelle du temps libre*. Paris : Meridiens-Klincksieck.
- Dumazedier, J. (2002). *Penser l'autoformation : société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Lyon : Chronique sociale.
- Dumoulin Kervran, D. & Pepin-Lehalleur, M. (2012). *Agir-en-réseau : modèle d'action ou catégorie d'analyse ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes
- Dunworth, K. (2010). Gaining More than Language: Reciprocal Learning through a Peer Mentoring Scheme. *TESOL in Context*, 20(2), 27-41.
- Durân, L. A. (2010). Beijing +15 from Hopes to Disappointment and Non-accountability. *Development*, 53(2), 202-209.
- Durand, B. (2009). Les Groupes d'entraide mutuelle : un acquis des usagers. *L'information psychiatrique*, 85(9), 803-812.
- Dutrénit, G., Lee, K., Nelson, R., Soete, L. & Vera-Cruz, A. (2013). *Learning, Capability Building and Innovation for Development*. Londres : Palgrave Macmillan.
- Edwards, R. (1997). *Changing Places? Flexibility, Lifelong Learning, and a Learning Society*. New-York: Routledge.
- Edwards, R., Sieminski, S. & Zeldin, D. (2014). *Adult Learners, Education and Training*. New-York: Routledge.
- Ehrenberg, A. (1996). *L'individu incertain*. Paris : Calmann-Lévy.
- Eiger, N. (1996). Worker Education and Labor Education. In A. C. Tuijnman, *International encyclopedia of adult education and training* (pp. 670-676). Oxford : Pergamon.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris : Pocket.
- Ellis, D. G. (1982). Relational Stability and Change in Women's Consciousness-Raising Groups. *Women's Studies in Communication*, 5(2), 77-87.
- 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). Reprendre ses études en lignes à l'Université : construire la confiance et coopérer à distance. Présenté à EPAL, Grenoble. Consulté à l'adresse <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/eneau.pdf>
- Eneau, J. (2011). Professionnaliser les métiers de la formation à l'université : de la « formation de formateurs » à la « formation à distance ». In M. Moldoveanu (dir.), *Les compétences des acteurs de l'éducation : perspectives internationales* (pp. 195-212). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Eneau, J. (2014). Émancipation. In A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 91-94). Bruxelles : De Boeck.
- Enns, C. Z. (1992). Self-Esteem Groups: A Synthesis of Consciousness-Raising and Assertiveness Training. *Journal of Counseling & Development*, 71(1), 7-13.
- Epstein, S. (1996). *Histoire du sida. 1. Le virus est-il bien la cause du sida ? 2. La grande révolte des malades*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond.
- Errasti, N., Santos, I., Lizarralde, O. & Lorenzo, L. (2010). Social software in support of collaborative innovation processes. *Projectics*, 5(2), 81-104.

- Eveno, E. & Vidal, M. (2007). La formation comme nouveau pilier de la parabole du « village global ». Entre la « société de l'information » et la « société de la connaissance », l'introuvable universalité. *Distances et savoirs*, 5(2), 315-321.
- Eyben, R. (2010). Subversively Accommodating: Feminist Bureaucrats and Gender Mainstreaming. *IDS Bulletin*, 41(2), 54-61.
- Fejes, A. & Nicoll, K. (2013). Editorial: Approaches to research in the education and learning of adults. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(1), 7-16.
- Fejes, A. & Nylander, E. (2015). How pluralistic is the research field on adult education? Dominating bibliometrical trends, 2005-2012. *European Journal of Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2) 103-123.
- Fenouillet, F. (2003). *La motivation*. Paris : Dunod.
- Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25(1), 9-46.
- Fenwick, T. & Edwards, R. (2013). Performative ontologies: Sociomaterial approaches to researching adult education and lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(1), 49-63.
- Fernagu-Oudet, S. (2012a). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, 119, 7-27.
- Fernagu-Oudet, S. (2012b). Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. In E. Bourgeois & M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (pp. 201-213). Bruxelles : De Boeck.
- Fernagu-Oudet, S. (2013). Concevoir des environnements capacitants. L'exemple d'un dispositif d'autoformation sociale : un réseau réciproque d'échanges des savoirs. In D. Cristol, P. Cyrot & C. Jeunesse (dir.), *Renforcer l'autoformation. Aspects sociaux et dimensions pédagogiques* (pp. 43-61). Lyon : Chronique Sociale.
- Fernagu-Oudet, S. (2014). Agir collectif et environnement capacitant. *Éducation Permanente*, Hors Série AFPA, 171-186.
- Fillieule, O. & Mayer, N. (2001). Devenirs militants. *Revue française de science politique*, 51(1), 19-25.
- Fillieule, O. (2001). Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel. *Revue française de science politique*, 51(1), 199-215.
- Fiorello, A., Spieth, G. & Bede, D. (2011). Rôle des flux numériques participatifs dans les approches du marketing public : une analyse à travers les communautés urbaines françaises. In A. Kiyindou & R.A. Bautista (dir.), *Nouveaux espaces de partage des savoirs* (pp. 69-92). Paris : l'Harmattan.
- Fishevski, Y. & Others, A. (1989). World Perspective Case Descriptions on Educational Programs for Adults: U.S.S.R
- Flichy, P. (2001). *L'imaginaire d'Internet*. Paris : La Découverte.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Londres : Sage publications Ltd.
- Florida, R. (1995). Toward the learning region. *Futures*, 27(5), 527-536.
- Foley, G. (1999). *Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education. Global Perspectives on Adult Education and Training*. New-York: St. Martin's Press.
- Fontan, J-M. (1998). Innovation sociale et société civile québécoise. *Possibles*, 22(3-4), 116-135.
- Foray, D. (2000). *L'économie de la connaissance*. Paris : La Découverte.
- Forbes, C. T. (2004). Peer Mentoring in the Development of Beginning Secondary Science Teachers: Three Case Studies. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12(2), 219-239.
- Foucault, B., Metzger, J.-M., Pignorel, É. & Vaylet, A. (2002). Les réseaux d'entraide entre apprenants dans la e-formation : nécessité et efficacité ? *Éducation permanente*, (152), 95-105.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Foucher, R. (2000). *Autoformation reliée au travail*. Montréal : Éditions Nouvelles.

- Fox, S. (2000). Communities of practice, Foucault and Actor-Network theory. *Journal of management studies*, 6(37), 853–867.
- Freire, P. (1973). *L'éducation, pratique de la liberté*. Bar Le Duc : Éditions du Cerf.
- Frégné, C. (2007). *L'appétence pour formation. Une entreprise de rationalisation du flou*. Paris : Michel Houdiard Ed.
- Fuchs, C. (2008). Sociology, Dynamic Critical Realism, and Radical Constructivism. *Constructivist Foundations*, 3(2), 97-99.
- Gaglio, G. (2011). *Sociologie de l'innovation*. Paris : Presses Universitaires des France.
- Gagnon, N. (2003). *Essai de positionnement du concept de communauté de pratique stratégique – en réseau – dans un contexte de formation en milieu organisationnel* (Mémoire de maîtrise, Université de Laval, Laval).
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard business review*, 71(4), 78–91.
- Gaudez, F., Moulin, R., Passeron, J-C. & Peuchlestrade, G. (2008). *Les arts moyens aujourd'hui. Tome 1*. Paris : l'Harmattan.
- Gauron, A., Didier, M. & Piketty, T. (2000). *Formation tout au long de la vie*. (Rapport remis au conseil d'analyse économique). Paris : la Documentation française.
- Géhin, J. P. (2009). Le marché de la formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 309–323). Paris : Presses Universitaires de France.
- Genton, M-L. (2006). Les Arbres de Connaissances dans un environnement de formation ouverte. In B. Thomas (dir.), *Manuel sur les Arbres de Connaissances* (pp.13–16).
- Georget, J-P. (2015). Apprentissages informels dans une communauté de pratique d'enseignants. In P. Bulznic-Bourgeacq & L. Gérard, *L'apprentissage du métier d'enseignant* (pp. 177-190). Caen : Presses Universitaires de Caen.
- Giddens, A. (2005). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Giordan, A. (2008). *Savoirs émergents quels savoirs pour aujourd'hui ?* Nice : Editions Ovidia.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning »*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Godbout, J. T. & Caillé, A. (2000). *L'esprit du don*. Paris : La Découverte.
- Godbout, J. T. (2009). *Ce qui circule entre nous. Donner, recevoir, rendre*. Paris : Seuil.
- Goer (de), B., Ferrand, C., & Hainzelin, P. (2008). Croisement des savoirs : une nouvelle approche pour les formations sur la santé et la lutte contre les exclusions. *Santé Publique*, 20(2), 163-175.
- Goglio-Primard, K., & Crespín-Mazet, F. (2012). Knowledge transfer within clusters: the catalyst role of private collective support structures. *Management & Avenir*, 50(10), 190–206.
- Goguelin, P. (1983). *La Formation continue des adultes* (3e éd.). Paris: PUF.
- Gongla, P., & Rizzuto, C. (2012). Where did that Community Go? - Communities of Practice that « Disappear ». In P. Hildreth & C. Kimble (dir.), *Knowledge Networks : Innovation Through Communities of Practices* (pp. 295–307). Hershey : Idea Group Publishing.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Gosselin, F., Barlatier, P., Cohendet, P., Dunlavey, P., Dupouët, O. & Lampron, F. (2010). Le partage des rôles et des responsabilités à l'égard du pilotage des communautés de pratique. *Gestion*, 35(4), 36–46.
- Gougoulakis, P., & Bogataj, N. (2007). Study Circles in Sweden and Slovenia – Learning for Civic Participation. In L. Verlag (dir.), *Social Capital and Governance, Old and New members of the EU in Comparison* (pp. 203–236). Berlin : A. Frane.
- Gouldner, A. W. (2008). Pourquoi donner quelque chose contre rien ? *Revue du MAUSS*, 2(32), 65–86.

- Goulet, V. (2009). « Transformer la société par l'enseignement social ». *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 19(2), 117-142.
- Gourbe, G., & Prevot, C. (2005). Art et féminisme, un no man's land français ? *L'Homme et la société*, 158(4), 131-144.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Greacen, T., Las Vergnas, O. & Nguyen, T.-T. (2010). La Cité de la santé, une expérience d'empowerment. *Pratiques de Formation - Analyse*, 58/59, 175-187.
- Grégoire, F. (1964). L'induction. *Revue Philosophique de Louvain*, 62(73), 108-151.
- Greiner, L. E. (1972). Evolution and revolution as organizations grow. *Harvard Business Review*, 76(3), 55-67.
- Grojean, S. (2004, octobre). L'apprentissage collaboratif à distance. Du scénario pédagogique à la dynamique interactionnelle. Actes du colloque *Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur et l'industrie* (pp.229-236), Compiègne. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00000718/document>
- Gros, D. & Vanderspelden, J. (2015). *Innovation & numérique - les acteurs*. *Learning Sphère*. Consulté à l'adresse : <http://learning-sphere.com/fr/innovation-numerique-22-les-acteurs/>
- Gros, M. (2000). *Le rôle des RERS dans la construction d'un système démocratique de transmission des connaissances*. Consulté à l'adresse : <http://www.globenet.org/aitec/chantiers/sp/marche/gros.htm>
- Grossetti, M. (2006). L'imprévisibilité dans les parcours sociaux. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120(1), 5-28.
- Guillemette, F. & Lapointe, J.-R. (2012). Illustration d'un effort pour demeurer fidèle à la spécificité de la théorisation enracinée. In F. Guillemette & J. Luckerhoff (dir.), *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages* (pp. 11-35). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Guillemette, F. & Luckerhoff, J. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory pour innover ? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Guyot, J.-L. & Vandewattyne, J. (2008). Le concept de logique d'action : un cadre de référence. In J.-L. Guyot & J. Vandewattyne (dir.), *Les logiques d'action entrepreneuriale. Le cas des primo-créateurs d'entreprise en Région Wallone* (pp.41-59). Bruxelles : De Boeck.
- Hamery, R. (2012). Les ciné-clubs dans la tourmente. Vingtième Siècle. *Revue d'histoire*, 115(3), 75-88.
- Hasan, A. (1996a). Lifelong Learning. In A. Tuijnman (dir.), *International encyclopedia of adult education and training* (pp.33-41). Oxford : Pergamon.
- Hatch, M. J. & Cunliffe, A. L. (1999). *Théorie des organisations : de l'intérêt de perspectives multiples*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Hatchuel, A., Le Masson, P. et Weil, B. (2002). De la gestion des connaissances aux organisations orientées conception. *Revue internationale des sciences sociales*, (171), 29-42.
- Hatchuel, A., Masson, P. L. & Weil, B. (2002). De la gestion des connaissances aux organisations orientées conception. *Revue internationale des sciences sociales*, 171(1), 29-42.
- Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M. (1981). *L'école éclatée*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M. (1992a). *Échanger les savoirs*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M. (1992b). *L'appel aux intelligences*. Vigneux : Matrice.
- 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 : Éditions Ovidia
- Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin, M. (2011). *Penser, apprendre et agir en réseaux*. Lyon : Chroniques Sociales.

- Héber-Suffrin, C. (1973). Enquête. L'enfant et son milieu : les Réseaux, une expérience d'ouverture sur le milieu. *L'Éducateur*, 1, 11-14.
- Héber-Suffrin, C. (1998). *Savoirs, la réciprocité et le citoyen*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Héber-Suffrin, C. (2000). *Réseaux en mouvement*. *Education Permanente*, 3(144), 99-118.
- Héber-Suffrin, C. (2001). *Partager les savoirs - Construire le lien*. Lyon : Chronique sociale.
- Héber-Suffrin, C. (2002). Un communal-réseau formateur. In A. Moisan & P. Carré (dir.), *L'autoformation, un fait social ?* (pp. 233-252). Paris: l'Harmattan.
- Héber-Suffrin, C. (2006). Se former réciproquement tout au long de la vie. In Y. Morvan (dir.), *La formation tout au long de la vie. Nouvelles questions, nouvelles perspectives* (pp.175-188). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Héber-Suffrin, C. (2011a). La réciprocité formative construit des solidarités. In C. Héber-Suffrin, C. Renon-Thouret, N. Desgropes, & A. Vidricaire, *Parier sur la réciprocité. Vivre la solidarité* (pp.252-354). Lyon : Chroniques sociales.
- Héber-Suffrin, C. (2011b). Les enjeux de la réciprocité formative. In C. Héber-Suffrin, C. Renon-Thouret, N. Desgropes, & A. Vidricaire., *Parier sur la réciprocité. Vivre la solidarité* (pp.185-226). Lyon : Chroniques sociales.
- Héber-Suffrin, C., Desgropes, N., Renon-Thouret, C. & Vidricaire, A. (2011). *Parier sur la réciprocité : vivre la solidarité*. Lyon : Chronique sociale.
- Heidegger, M. (1962). *Qu'est-ce qu'une chose ?* Paris : Gallimard.
- Heinich, N. (2002). *La sociologie de Norbert Elias*. Paris : La Découverte.
- Heller, M. (1994). *La Machine et les rouages : la formation de l'homme soviétique*. Paris : Calmann-Lévy.
- Hély, M. (2009). *Les métamorphoses du monde associatif*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hennion, A. (2009). Réflexivités. L'activité de l'amateur. *Réseaux*, 153(1), 55-78.
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Hernandez, L. (2012). *Relations entre pairs et mobilisation scolaire d'adolescents de 14 à 16 ans : entre richesse et pression du groupe : le rôle médiateur de la valeur accordée à l'école*. (Thèse de doctorat, Université Toulouse II - le Mirail, Toulouse). Consulté à l'adresse <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00813639>
- Hert, P. (1999). Internet comme dispositif hétérotopique. *Hermès*, 25, 93-107.
- Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants. Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme*. (Thèse de doctorat, Université Paris 10, Paris).
- Honneth, A. (2005). Invisibilité : sur l'épistémologie de la « reconnaissance ». *Réseaux*, 129-130(1), 39-57.
- Huault, I. (2009). Paul DiMaggio et Walter Powell. Des organisations en quête de légitimité. In S. Charreire & I. Huault (dir.), *Les grands auteurs en Management* (pp.119-134). Paris: Éditions Management & Société.
- Huberman, A. M. & Miles, M.-B. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e édition). Bruxelles : De Boeck.
- Huberman, A. M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Paris : Unesco. Consulté à l'adresse : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001377/137710fo.pdf>
- Hunot-Clairefond, F. (1997). Développer les compétences des nouveaux managers. *Actualité de la formation permanente*, (146), 81-88.
- Illich, Y. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.
- Ion, J. (1997). *La fin des militants ?* Paris : Éditions de l'atelier
- Israël, L. (2010). L'usage des archives en sociologie. In S. Paugam (dir.), *L'enquête sociologique* (pp.167-185). Paris : Presses Universitaires de France.

- Metzger J.-L., Bouillon, A., Bouzon, E., Cossalter (2013) *Le partage des savoirs. Logiques, contraintes et crises*.
- Jacquinet, G., & Choplin, H. (2002). La démarche dispositive aux risques de l'innovation. *Éducation Permanente*, 152(3), 185-198.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2001). Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives. *L'Année sociologique*, 51(2), 391-410.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2010). Entre présence et absence. *Distances et savoirs*, 8(2), 153-165.
- Jacquinet-Delaunay, G., Fichez, E., Barbot, M.-J. & Cazes, C. (2008). *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*. Bruxelles : De Boeck.
- Jacquinet-Delaunay, G. & Monnoyer, L. (1999). Genèse du concept. *Hermès*, 25(3), 9-14.
- Jambes, J.-P. (2001). *Territoires apprenants*. Paris : l'Harmattan.
- Jauffret-Roustide, M. (2010). Narcotiques Anonymes, une expertise profane dans le champ des conduites addictives centrée sur le rétablissement, la gestion des émotions et l'entre-soi communautaire. *Pensée plurielle*, 23(1), 93-108.
- Jeannerat, M., Rambaud, D. & Poujol, G. (1999). *Apprendre avec plaisir. Refonder les relations sociales, l'éducation des adultes en défis*. Lyon : Chronique sociale.
- Jeunesse, C. (2009). *Collaboration et interculturalité dans la formation en ligne. Contribution à l'écologie de l'apprenance*. (Thèse de doctorat, Université Paris 10, Paris). Consulté à l'adresse : <https://bdr.u-paris10.fr/theses/internet/2009PA100161.pdf>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1983). The socialization and achievement crisis. Are cooperative learning experiences the solution ? *Applied Social Psychology Annual*, 4, 119-164.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition. Theory and research*. Edina : Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story. Social interdependence theory and cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 265-379.
- Joly, N. & Sylvestre, J. P. (2002). *Les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs, logiques d'échanges et formes de sociabilité*. (Rapport de recherche - mission du patrimoine ethnologique). Dijon : ENESAD.
- Jouet, E. & Las Vergnas, O. (2011). Les savoirs des malades peuvent-ils être regardés comme des savoirs amateurs ? *Alliage, Culture - science - technique*, (69), 136-150.
- Jouet, E. (2013). La reconnaissance des savoirs des malades : obstacles et facilitateurs à l'institutionnalisation du fait social. Communication présentée à *AREF*, Montpellier. Consulté à l'adresse <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=book/export/html/1635>
- Jouet, E., Flora, L. & Las Vergnas, O. (2010). Construction et reconnaissance des savoirs expérientiels des patients. *Pratiques de Formation - Analyses*, 58-59,
- Julia, J.-T. (2014). *Mille réseaux : réticularité et société*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Jullien, N., Roudaut, K., & Squin, S. L. (2011). L'engagement dans des collectifs de production de connaissance en ligne. *Revue Française de Socio-Économie*, 8(2), 59-83.
- Ka, A. (2006) « Utilisation des Arbres de Connaissances dans un cadre scolaire ». In B. Thomas (dir.), *Manuel sur les Arbres de Connaissances* (pp.17-20). Consulté à l'adresse <http://www.biotechno.fr/IMG/pdf/manuel20arbr5d2.pdf>
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 25(1), 69-86.
- Kaplan, J. (2009). *L'autodirection dans les apprentissages coopératifs : le cas des Cercles d'Études*. (Thèse de doctorat, Université Paris 10, Paris). Consulté à l'adresse <https://bdr.u-paris10.fr/theses/internet/2009PA100173.pdf>
- Kaplan, J. (2010). From Self-Direction to Co-Direction in Adult Cooperative Learning. In S. M. Brigham, & D. Plumb (dir.), Présenté à *Connected Understanding: Linkages Between Theory and Practice in Adult Education*. Adult Education - Congresses, Montréal (pp.176-180). Consulté à l'adresse : http://kaplan-consultants.org/sites/default/files/Kaplan_2010.pdf

- Kaufmann, J-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Kelle, U. (2005). « Emergence » vs. « Forcing » of Empirical Data ? A Crucial Problem of « Grounded Theory » Reconsidered. *Forum Qualitative Research*, 6(2). Consulté à l'adresse <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/467/1000>
- Ketele (de), J. M. & Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. Ketele (de). (dir.), *l'analyse qualitative en éducation, de pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 219-29). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Keucheyan, R. (2008). L'imagination constructiviste. *L'Année sociologique*, 58(2), 409-434.
- King, A. (2009). The Deep Questions : structure/agency, macro/micro time/space. In C. Crothers (dir.), *Historical Developments and theoretical approaches in sociology* (pp. 65-94). Auckland : Auckland University of Technology.
- King, K. P. (2005). Distance Education. In L. M. English (Eds.), *International Encyclopedia of Adult Education* (pp. 192-199). Londres : Macmillan Publishers.
- Kirsh, B. (1974). Consciousness raising groups as therapy for women. In V. Franks & V. Burtle. (dir.), *Women in therapy : New psychotherapies for a changing society* (pp. 441-445) Oxford : Brunner/Mazel.
- Kiyindou, A., & Amador Bautís a, R. (2011). *Nouveaux espaces de partage des savoirs : dynamiques des réseaux et politiques publiques*. Paris : l'Harmattan.
- Klein, A. & Brackelaire J-L. (1999). Le dispositif. Une aide aux identités en crise. *Hermès*, 25, 67-81.
- Klein, A., & Harrisson, D. (2007). *L'innovation sociale. Émergence et effets sur la transformation des sociétés*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Klein, J-L., Laville, J-L. & Moulaert, F. (2014). *L'innovation sociale*. Paris : ERES.
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Koo, Y. M. (2004). *La formation à distance comme facteur de développement de l'autoformation. Utopie ou chance pour l'enseignement supérieur ?* (Thèse de doctorat, Université Rennes 2, Rennes).
- Koruga, N. (2014). How to build a learning community out of Serbia. *Adult Education and Development*, (81).
- Labbé, Y. (2009). Apologie philosophique de la réciprocité. *Nouvelle revue théologique*, 131(1), 65-86.
- Labbé, Y. (2009). Apologie philosophique de la réciprocité. *Nouvelle revue théologique*, Tome 131(1), 65-86.
- Labelle, F., Navarro-Flores, O., & Pasquero, J. (2012). Choisir et tirer parti de la méthodologie de la théorisation enracinée. In *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages* (pp. 61-84). Presses Universitaires du Québec : Québec.
- Labelle, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Labelle, S. (2001). « La société de l'information », à décrypter ! *Communication et langages*, 128(1), 65-79. <http://doi.org/10.3406/colan.2001.3075>
- LaBelle, T. (1976). *Nonformal education and social change in Latin America*. Los Angeles : UCLA Latin American Center Publications, University of California.
- Laferrrière, T., Campos, M., & Benoit, J. (2004). *Apprendre au quotidien dans l'organisation québécoise : le cas des communautés de pratiques virtuelles*. Québec : CEFRIO.
- Lafon, B. (2014). *Approches participatives et risques naturels : le point de vue des sciences de l'information et de la communication*. Communication à Séminaire Technique : approches participatives et risques naturels : quelles perspectives, pour quelles limites ? En ligne <http://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01152743>
- Lago, D. (2011). *Henri Desroche, théoricien de l'éducation permanente*. Paris : Don Bosco.
- Lago, D., & Avanzini, G. (2000). *Henri Desroche : Théoricien de l'éducation permanente*. Paris : Don Bosco.
- Lago, D., & Avanzini, G. (2011). *Henri Desroche : théoricien de l'éducation permanente*. Paris : Don Bosco. En ligne http://ecum.unicam.it/543/1/tesi_Lago_%28volume_1%29.pdf

- Lahire, B. (2007). *L'esprit sociologique*. Paris : la Découverte.
- Lambert, M., Marion, I., & Sigot, J.-C. (2009). *Quand la formation continue : repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés*. Marseille : Céreq.
- Landry, P. (2003). Autoformation, autonomie et changement de paradigme : l'enseignement supérieur face aux TIC. *Autoformation et enseignement supérieur*, (3), 188-191.
- Laot, F. (2002). Education permanente : trois éclairages sur l'histoire d'une idée. *Actualités de la formation permanente*, (180), 117-122.
- Laot, F. (2005a). Apprendre dans les collectifs solidaires. Le cas de l'éducation sociale des adultes en France à la fin du XIXe siècle. *Savoirs*, 9(3), 85.
- Laot, F. (2005b). Apprendre dans les collectifs solidaires. L'éducation sociale des adultes en France à la fin du XIXe siècle. *Savoirs*, (9), 87-104.
- Laot, F. (2009). Education populaire. In J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 978-979). Paris : Presses Universitaires de France.
- Laot, F. (2009). Focusing on the Idea of Permanent Education in France in the 1960's and its Progressive Decline. In *Reworking Vocational Education: Policies, Practices and Concepts* (pp. 121-140). Bern: Peter Lang.
- Laot, F. (2011). La prise en compte du collectif dans la formation individuelle. Considérations politiques et pédagogiques dans les années 1960. *Savoirs*, 25(1), 47.
- Laot, F., & De Lescure, E. (2011). *Pour une histoire de la formation*. Paris : l'Harmattan.
- Larson, P. (2014). Consciousness-Raising Groups. In T. Teo (éd.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 308-311). New York : Springer. En ligne http://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-1-4614-5583-7_603
- Larsson, S. (2001). Les cercles d'études et la démocratie en Suède. In *Education permanente* (pp. 231-256). En ligne <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=13438569>
- Larsson, S., & Nordvall, H. (2010). *Study circles in Sweden. An overview and a bibliography*. Linköping University Electronic Press, en ligne.
- Las Vergnas, O. (2006). Nos sociétés peuvent-elles prendre le « gai savoir » au sérieux ? *Savoirs*, 11(2), 65
- Las Vergnas, O. (2014). Réflexivité des malades et dialogues entre phénoménologies pragmatiques et épistémologies académiques. In O. Las Vergnas, E. Jouet & E. Noel-Hureaux (dir.), *Nouvelles coopérations réflexives en santé* (pp. 101-135). Paris : Editions des archives contemporaines. En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01079380>
- Las Vergnas, O., & Thomas, B. (2006). Mise en perspective de pratiques complémentaires d'autoformations émancipatrices : échanges de savoirs, arbres de connaissance et pédagogies personnalisées. In G. Jean-Montcler (dir.), *7e colloque européen sur l'autoformation Faciliter les apprentissages autonomes* (Vol. <http://archives.enfa.fr/autoformation/>, p. atelier n°8). Toulouse, France: ENFA - Toulouse. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00649468>
- Latour, B. (1992). *Aramis ou l'amour des techniques*. Paris : La Découverte.
- Latour, B. (2005). *La science en action : introduction à la sociologie des sciences*. Paris : La Découverte/Poche.
- Latour, B. (2006). *Petites leçons de sociologies des sciences*. Paris : La Découverte.
- Latour, B., & Woolgar, S. (2008). *La vie de laboratoire la production de faits scientifiques*. (M. Biezunski, Trad.). Paris: La Découverte.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (1ère éd.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laville, J.-L., & Sainsaulieu, R. (1997). *Sociologie de l'association ; des organisations à l'épreuve du changement social*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Laville, Jean-Louis (2005). *Action publique et économie solidaire : une perspective internationale*. Ramonville Saint-Agne : Erès.

- Lazega, E., Lemerrier, C., & Mounier, U. (2006). A Spinning top model of formal organization and informal behavior: dynamics of advice networks among judges in a commercial court. *European Management Review*, 3(2), 113-122.
- Le Crosnier, H. (2010). *Internet : la révolution des savoirs*. Paris : La Documentation française.
- Le Deuff, O. (2011). Éducation et réseaux socio-numériques : des environnements qui nécessitent une formation. *Hermès*, 59 (1), 67-73.
- Le Moigne, J.-L. (2007). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Dunod.
- Leblanc, S. (2004). *Conception et évaluation de dispositifs de formation innovants à partir de l'analyse des usages in situ* (pp. 275-282). Présenté à Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie. En ligne <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000701>
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Leclerc, M., & Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autre types de communautés. *Education et francophonie*, XLI(2), 1-9.
- Leclercq, V. (2005). L'innovation dans les pratiques de formation des adultes. *VEI enjeux*, (140), 137-144.
- Legault, M.-J. (2001). Apprentissage coopératif et intertutorat : le cas de la recherche dans les regroupements universitaires. In C. Solar (dir.), *Le groupe en formation des adultes* (pp. 79-97). Bruxelles : De Boeck Supérieur. En ligne : <http://www.cairn.info/le-groupe-en-formation-des-adultes--9782804137236-page-79.htm>
- Legrain, L. (2010). Transmettre l'amour du chant ? *Terrain*, 55(2), 54-71.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer* (1ère éd.). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Lemieux, V. (1999). *Les réseaux d'acteurs sociaux*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lénel, P. (2009). Les habitants et la société civile : les enseignements du théâtre de l'opprimé. In *La société civile organisée* (pp. 243-255). PUL. En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00755736>
- Lénel, P. (2011). Théâtre de l'opprimé et intervention sociale. *Agora débats/jeunesses*, 58(2), 89-104.
- Lengrand, P. (1975). *An Introduction to Lifelong Learning*. Paris : Unesco.
- Lenoir, Y. (2010). L'école doit-elle former des individus ou des sujets sociaux? In P. Maubant & Roger, L. (dir.) *De nouvelles configurations éducatives. Entre coéducation et communautés d'apprentissage* (pp. 143-162). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Léon, A. (1983). *Histoire de l'éducation populaire en France*. Paris : Nathan.
- Lepage, F., & Équipe de Cassandre/Horschamp (2012). *Éducation populaire, une utopie d'avenir*. Paris : Les Liens qui libèrent.
- Lerbet-Sereni, F. (2000). Autoformation et relation duale. In S. Alava (dir.) *Autoformation et lien social* (p. 145). Toulouse : Presses universitaires du Sud.
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes. Essai de construction théorique à l'usage des formateurs*. Paris : Édilig.
- Lesourd, F. (2006). Les temporalités éducatives. Note de synthèse. *Pratiques de formation/Analyses*, (51-52), 9, p. 72.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques*. Paris: De Boeck Supérieur.
- Letier, J.-M. (2001). *Citoyens, chiche ! Le livre blanc de l'éducation populaire*. VILLE / Editions de l'Atelier.
- Lévesque, B. (s. d.). *Innovations sociales et pouvoirs publics : vers un système québécois d'innovation dédié à l'économie sociale et solidaire. Quelques éléments de problématique*. En ligne http://crises.uqam.ca/upload/files/publications/etudes-theoriques/CRISES_ET1106.pdf

- Lévesque, B., Fontan, J.-M., & Klein, J.-L. (2014). *L'innovation sociale : les marchés d'une construction théorique et pratique*.
- Levi-Strauss, C. (1949). *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lévy, P. (1997). *L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : La Découverte.
- Levy, P., & Authier, M. (1992). *Les arbres de connaissances*. Paris : La Découverte.
- Lhotellier, A. (1995). Action, praxéologie et autoformation. *Education Permanente*, (122), 233–243.
- Liétard, B. (1996). Promotion sociale et « lifelong learning » : même combat ? *Actualité de la formation permanente*, (141), PAGE
- Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris: L'Harmattan.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education Permanente*, (152), 143–155.
- Linard, M. (2011). Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. In E. Delozanne & P. Jacoboni (dir.) *Interaction homme-machine pour la formation et l'apprentissage humain* (pp. 211–238). Paris : Hermès Sciences de l'Éducation.
- Lindeman, E. C. (1961). *The meaning of adult education*. Montréal : Harvest House.
- Livingstone, D. W. (2014). Interrogating professional power and recognition of specialized knowledge: a class analysis. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1(5), 13–29.
- Lochard, G. (1999). Parcours d'un concept dans les études télévisuelles : Trajectoires et logiques d'emploi. *Hermès*, 25, 143-51.
- Lochard, Y., & Simonet, M. (2009). Les experts associatifs, entre savoirs profanes, militants et professionnels. In D. Demazière & C. Gadéa (dir.) *Sociologie des groupes professionnels* (pp. 274–284). Paris: La Découverte. En ligne http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=DEC_DEMAZ_2010_01_0274
- Loncle, P., & Rouyer, A. (2004). La participation des usagers : un enjeu de l'action publique locale. *Revue française des affaires sociales*, 4(4), 133–154.
- Lovell, A. M., Troisoeufs, A., & Mora, M. (2010). Du handicap psychique aux paradoxes de sa reconnaissance : éléments d'un savoir ordinaire des personnes vivant avec un trouble psychique grave. *Revue française des affaires sociales*, 1-2(1), 209–227.
- Lucas, P. (1982). Il ne suffit pas d'appeler un groupe Balint. *Connexions*, (36), 111–118.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012). Description de la mise en œuvre de la MTE dans le cadre d'une recherche en communication et en éducation. In J. Luckerhoff & F. Guillemette (dir.), *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages* (pp. 115–140). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maginess, T. (2011). Paradoxes unbounded: Practising community making. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(2), 209–225.
- Maillebois, M., & Vasconcellos, M.-D. (1997). Un nouveau regard sur l'action éducative : l'analyse de pratiques professionnelles. *Perspectives documentaires en éducation*, (41).
- Maisonneuve, J. (2008). Une théorie du « groupe d'évolution ». *Nouvelle revue de psychosociologie*, 5(1), 41–47.
- Mallet, J. (1994). *L'entreprise apprenante*. Aix : Oméga Formation Conseil et Université de Provence.
- Manac'h, A., & Macquart, V. (2011). *Analyse des pratiques des associations nationales en vue de proposer des adaptations aux politiques publiques de soutien à la vie associative* (Rapport d'Étude). CDVA. En ligne http://fnfr.org/images/imagesFCK/file/formation/la_formation_des_benevoles_pour_14_asso_nationales.pdf
- Marchal, A. (2014). Réflexions sur l'innovation organisationnelle à l'ère du numérique. *Question(s) de management*, 7(3), 131–141.

- Marchiset, G. V., & Tatu-Colasseau, A. (2012). Dons et transmission au féminin dans les expériences de loisir. Le cas des quartiers populaires en France. *Revue du MAUSS*, 39(1), 377–389.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. Londres : Taylor & Francis.
- Marsick, V. J., Watkins, K. E., & Briggs, N. (2007). Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail. *Revue française de pédagogie*, 160(3), 29–38.
- Martinache, I. (2012). *Castoriadis : critique sociale et émancipation* (Philippe Caumières). Lectures, en ligne.
- Martinez, J. (2006). Quelle participation des usagers au dispositif de santé ? *L'information psychiatrique*, 82(4), 303–305.
- Maruyama, H. (2014). Learning community in... Japan. *Adult Education and Development*, (81), en ligne.
- Maubant, P., & Roger, L. (2010). *De nouvelles configurations éducatives*. Montréal : Presses Universitaires du Québec..
- Maulini, O., & Montandon, C. (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck.
- Maurel, C. (2010). *Éducation populaire et puissance d'agir : les processus culturels de l'émancipation*. Paris : l'Harmattan.
- Mauss, M. (1973). *Sociologie et anthropologie* (12e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Mauss, M., & Lévi-Strauss, C. (2001). *Sociologie et anthropologie* (9e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- McGivney, V. (1993). Participation and non-participation. A review of the literature. In Edwards, R., Sieminski, S. and Zeldin, D (dir.) *Adult Learners, Education and Training* (pp.XXX). Londres : Taylor & Francis.
- McLuhan, M., Fiore, Q., & Agel, J. (2001). *The medium is the massage: an inventory of effects*. Corte Madera : Gingko Press.
- McLure Wasko, M., & Faraj, S. (2005). Why Should I Share? Examining Social Capital and Knowledge Contribution in Electronic Networks of Practice. *Management Information Systems Research Center*, 29(1), 35–57.
- Meirieu, P. (1984). *Apprendre en groupe*: Tome 1, Itinéraire des pédagogies de groupe (8e éd.). Lyon: Chronique Sociale.
- Meirieu, P., Kambouchner, D., & Stiegler, B. (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris : Fayard/Mille et une nuits.
- Meissonnier, R., Bourdon, I., Houze, E., & Amabile, S. (2010). Comprendre les motivations des développeurs de l'open source à partir de leur participation. *Systèmes d'Information et Management*, 15(2), 136 ?
- Mercier, L. (1986). *Les universités populaires : 1899-1914 : éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*. Paris : Éditions ouvrières. En ligne <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57122431>
- Metzger, J.-P. (Éd.). (2004). *Le partage des savoirs : logiques, contraintes et crises*. Paris : Harmattan.
- Meyer, M., & Molyneux-Hodgson, S. (2011). « Communautés épistémiques » : une notion utile pour théoriser les collectifs en sciences ? *Terrains & Travaux*, 1(18), 141–154.
- Meyer, M., & Montagne, F. (2007). Le logiciel libre et la communauté autorégulée. *Revue d'économie politique*, 117(3), 387–405.
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education*, 2(28), 100–110.
- Michel, C., George, S., & Garrot, E. (2008). Activités collectives et instrumentation. *Distances et savoirs*, 5(4), 527–546.
- Michel, J. (2011). Règle d'or et logique d'équivalence. *Raisons politiques*, 40(4), 115–133.

- Michinov, N. (2006, septembre 1). *Réseaux Humains / Réseaux Technologiques - Communauté en ligne d'apprentissage et de pratique (Cl@P): une méthodologie pour la collaboration à distance*. En ligne <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=671>
- Midler, C. (1997). Situations de conception et apprentissage collectif. *Recherches*, NUMERO ?169-180.
- Mignon, J.-M. (2007). *Une histoire de l'éducation populaire*. Paris : La Découverte. En ligne <http://livre.fnac.com/a1907070/Jean-Marie-Mignon-Une-histoire-de-l-education-populaire>
- Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal of Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 103-117.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Innovation up Close : How School Improvement Works* (1984e éd.). New York : Plenum.
- Millerand, F., Heaton, L., & Proulx, S. (2011). Émergence d'une communauté épistémique : création et partage du savoir botanique en réseau. *Connexions: communication numérique et lien social*, Presses universitaires de Namur, (pp.253-268).
- Moatti, A., & Bachelet, R. (2012). Wikipédia, un projet hors normes ? *Annales des Mines - Responsabilité et environnement*, 67(3), 48-53.
- Moisan, A. (1995). Autoformation et organisation apprenante. *Education Permanente*, 122, 15-30.
- Moisan, A. (2002). L'autoformation au risque de l'incomplétude et de l'échange don/contre-don. In A. Moisan & P. Carré, (dir.) *L'autoformation, un fait social ?* (pp. 215 231). Paris : l'Harmattan.
- Moisan, A. (2007). L'ambivalence du sujet au cœur de la flexibilité de la formation et de l'emploi. Le cas des auditeurs du Cnam-Pays de la Loire inscrits en formation ouverte et à distance. *Distances et savoirs*, 5(1), 83-117.
- Moisan, A. (2012). D'une légitimation étatique à l'étayage institutionnel à partir d'une mobilisation collective. L'institutionnalisation d'un réseau de formation. In *La reconfigurations de l'Etat social en pratique* (pp. 281-296). Septentrion. En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00752748>
- Moisan, A., & Carré, P. (2002). *L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques*. Paris : L'Harmattan.
- Moisan, A., & Kaplan, J. (2010). Les formes collectives et organisationnelles de l'autoformation. In P. Carré, A. Moisan, & D. Poisson (dir.) *L'autoformation : Perspectives de recherche* (pp. 219 268). Paris : Presses Universitaires de France.
- Monnoyer-Smith, L., & Wojcik, S. (2014). La participation politique en ligne, vers un renouvellement des problématiques ? *Participations*, 1(8), 5-29.
- Montlibert, C. de. (1991). *L'Institutionnalisation de la formation permanente*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance Education : a systems view*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Morvan, A. (2002). *Réinventer l'international. Réflexion sur une démarche d'éducation populaire* . ? INJEP.
- Moulin, Y. (2005). Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs et leurs pratiques. *Pratiques de formation-Analyses*, (49), 109-124.
- Muller, N., & Perret-Clermont, A.-N. (1999). Negotiating identities and meanings in the Transmission of knowledge: analysis of interactions in the context of a Knowledge Exchange Network. In *Learning sites : social and technological contexts for learning*. (Elsevier Science Inc., pp. 47 60). New York: J. Bliss, P. Light & R. Säljö.
- Musso, P. (2003). *Critique des réseaux*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Naumescu, V. (2010). Le vieil homme et le livre. *Terrain*, 55(2), 72-89.
- Neveux, O. (2007). *Théâtres en lutte. Le théâtre militant en France des années 1960 à nos jours*. Paris : La Découverte.
- Neveux, O. (2013). *Politique du spectateur. Les enjeux du Théâtre politique aujourd'hui*. Paris : La Découverte.

- Nez, H. (2012). Nature et légitimités des savoirs citoyens dans l'urbanisme participatif. Une enquête ethnographique à Paris. *Sociologie*, 2(4), 387-404.
- Nicol, D. J., & Boyle, J. T. (2003). Peer Instruction versus Class-wide. Discussion in Large Classes: A comparison of two interaction methods in the wired classroom. *Studies in Higher Education*, 28(4), 457-473.
- Nizet, J. (2007). *La sociologie de Anthony Giddens*. Paris : La Découverte.
- Noiriel, G. (1990). Journal de terrain, journal de recherche et auto-analyse. Entretien avec Florence Weber. *Genèses*, 2(1), 138-147.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*. (M. Ingham & G. Koenig, Trad.). Bruxelles : De Boeck Université.
- OCDE. (2001). *Les villes et les régions dans la nouvelle économie apprenante*. Paris : OECD Publishing.
- Oliver, L. P. (1987). Study Circles. Coming Together for Personal Growth and Social Change. A Report on This Long-Standing Phenomenon in Adult Education as It Has Been Integrated into Swedish National Life and Is Now Being Applied in North America? Seven Locks Press.
- Ollagnier, E. (2005). Apprentissages informels pour la formation des adultes : quelle valeur et quelle mesure ? Raisons éducatives. In O. Maulini, & C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 169-188). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Ollitrault, S. (2001). Les écologistes français, des experts en action. *Revue française de science politique*, 51(1), 105-130.
- Ologeanu-Taddei, R., Fallery, B., Oiry, E., & Tchobanian, R. (2014). Usages des outils collaboratifs : le rôle des formes organisationnelles et des politiques de ressources humaines. *Management & Avenir*, 67(1), 177-191.
- Olszen, M. E. H. (2008). Understanding the mechanisms of neoliberal control: Lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism?. In A. Fejes & K. Nicoll (dir.), *Foucault and lifelong learning*. London : Routledge.
- Onfray, M. (2012). *Rendre la raison populaire*. Paris : Autrement.
- Orellana, I. (1998). La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : Une nouvelle stratégie dans un processus de changements éducatifs. *Education relative à l'environnement : regards-recherches-réflexions*, 1, 225-231.
- Orellana, I. (2005). L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques ou dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie. In *Education et environnement. Un croisement de savoirs* (Cahiers scientifiques de l'ACFAS, 104, pp. 67-84).
- Orellana, I. (2010). La communauté d'apprentissage. In AUTEUR ? *De nouvelles configurations éducatives. Entre coéducation et communautés d'apprentissage* (pp. 109-124). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Orr, J. (1996). *Talking about machines : An ethnography of a Modern Job*. Londres : Cornell University Press.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2006). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pain, A. (1990). *Éducation informelle les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Palazzeschi, Y. (2011). Histoire de la formation post-scolaire. In P. Carré & P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 24-42). Paris: Dunod
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2005). Online Learning Communities Revisited. Présenté à *21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning*. VILLE University of Wisconsin-Madison. En ligne http://www.uwex.edu/disted/conference/resource_library/proceedings/05_1801.pdf
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2010). *Collaborating Online: Learning Together in Community*. San Francisco: John Wiley & Sons.

- Paquelin, D. (2005). Planification versus Potentialisation. De la structuration des contenus à la structuration de la contenance. Présenté à *Colloque SIF - Les institutions éducatives face au numérique*, Paris. En ligne <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001388>
- Paquelin, D., & Choplin, H. (2003). Du prescrit au vécu : l'enjeu des régulations. In Albero B., *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 167-183). Paris : Hermès Science.
- Parrochia, D. (2001). *Penser les réseaux*. Seyssel : Champ Vallon.
- Pastré, P., & Ouarrak, B. (2015). Des modèles d'apprentissage. *Education Permanente*, 3(204), ?-?
- Paugam, S. (1996). *L'exclusion : l'état des savoirs*. Paris : Editions La Découverte.
- Paugam, S. (2010). *L'enquête sociologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Paulo Henrique, M. (2008). Démocratie participative et fondements symboliques de la vie associative. *Revue du MAUSS*, 2(32), 383-398.
- Payette, A., & Champagne, C. (2005). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Péchu, C. (2001). Les générations militantes à droit au logement. *Revue française de science politique*, 51(1), 73.
- Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 15-23.
- Pelloutier, F. (1921). *Histoire des Bourses du Travail*. Paris : Alfred Costes. Consulté sur : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k23555r/f2.image.r=Histoire%20des%20bourses%20du%20travail.langFR>
- Penven, A. (2013). La fabrique du social, croisement des savoirs et apprentissages coopératifs. *Socio-logos*. R8. Consulté sur http://socio-logos.revues.org/2756?utm_source=alert.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation: Le campus virtuel. *Hermès*, 25, 153-167.
- Peraya, D., & Charlier, B. (2002). *Technologie et innovation en pédagogie : Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Perret-Clermont, A.-N., & Schubauer-Leoni, M. L. (1981). Conflict and cooperation as opportunities for learning. *Communication in development*, NUM ET VOL 203-233.
- Perriault, J. (2000a). *Communication du savoir à distance*. Paris : l'Harmattan.
- Perriault, J. (2000b). *Projet Echange : l'acteur collectif dans la formation à distance et les échanges de savoirs* (Rapport de recherche - Programme Socrate). Nanterre : Université de Paris X Nanterre.
- Perriault, J. (2002). *L'accès au savoir en ligne*. Paris : Odile Jacob.
- Perrow, C. (2010). L'école institutionnelle. In R. Tessier & Y. Tellier (dir.), *Théories de l'Organisation. Personnes, Groupes, Systèmes et Environnements* (pp. 33-62). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Persais, E. (2013). Réseaux collectifs : les effets du capital social sur l'innovation. Le cas de l'innovation sociale dans les entreprises de l'Economie Sociale et Solidaire. *Management international*, 17(2), 11.
- Peter, J.-M. (2008). L'autoformation par les pratiques sportives de loisir. Analyse de cas dans la pratique du tennis. *Savoirs*, 17(2), 95-112.
- Petitclerc, M. (2008). Compassion, association, utopie. La mutualité ouvrière à Montréal au milieu du XIXe siècle. *Revue du MAUSS*, 2(32), 399-409.
- Pigenet, M., & Tartakowsky, D. (2014). *Histoire des mouvements sociaux en France : De 1814 à nos jours*. Paris : La Découverte.
- Pilote, É. (2010). Les enjeux éthiques et psychosociaux de la réception de l'aide dans le mouvement associatif des Alcooliques anonymes. *Revue du MAUSS*, 35(1), 611.
- Pineau, G. (1977). *Éducation ou aliénation permanente ? Repères mythiques et politiques*. Paris : Dunod.
- Pineau, G. (1996). *Les histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pineau, G. (2000). La grande boucle étrange du Mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoirs. *Education Permanente*, 3(144), 67-76.
- Pineau, G. (2003). Vers une anthro-formation en 2 temps 3 mouvements. *SPIRALE*, (31), 35-46.

- Pineau, G. (2014). Histoires de vies et stratégies de formation universitaires coopératives. *Education Permanente*, 4(201), 123-135.
- Pineau, G., & Michele, M. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal : Saint Martin.
- Pirès, Alvaro, P. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer. & A.-P. Pirès (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 3-26). Boucher-Ville : Gaëtan Morin, 1997.
- Pléty, R. (2001). Le groupe d'apprentissage en enseignement et formation. In C. Solar, *Le groupe en formation des adultes* (pp. 115-134). Bruxelles : De Boeck Supérieur. En ligne sur : <http://www.cairn.info/le-groupe-en-formation-des-adultes--9782804137236-page-115.htm>
- Plouffe, M.-J., & Guillemette, F. (2012). La MTE en tant qu'apport au développement de la recherche en arts. In J. Luckerhoff & F. Guillemette (dir.), *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages* (pp. 87-114). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Poellhuber, B., Chomienne, M., & Karsenti, T. (2008). Quels sont les parcours menant à l'abandon en formation à distance au collégial ? *DistanceS*, 3(10), 1-33.
- Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : l'Harmattan.
- Portelli, P. (1993). L'autoformation en milieu associatif, *REVUE* 102, 45-53.
- Portelli, P. (1995a). Dynamique individuelle et collective d'autoformation en milieu associatif. *Educations*, 2, 52-56.
- Portelli, P. (1995b). Un réseau d'échanges réciproques de savoirs : un lieu de pratiques sociales d'autoformation individuelle et collective ? *Education Permanente*, 122, 63-78.
- Potapchuk, R. W., & Y. Polk, C. (1994). *Building collaborative community*. Washington : National Civic League.
- Poujol, G. (1981). *L'éducation populaire histoires et pouvoirs*. Paris : Éditions ouvrières.
- Poujol, G. (2000). *Education populaire le tournant des années soixante-dix*. Paris: l'Harmattan.
- Poujol, G. (2005). Éducation populaire : une histoire française, *REVUE* 2(42), 126-130.
- Poujol, G., & Hédoux, M. (2005). L'Éducation Populaire. In P. Champy & C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 755-759). Paris: Retz.
- Poutot, C. (2012). La projection identitaire dans le théâtre de l'opprimé. *Interrogations*, 15. En ligne <http://www.revue-interrogations.org/La-projection-identitaire-dans-le>
- Powell, W. W., & DiMaggio, P. J. (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago : University of Chicago Press.
- Premat, C. (2006). L'engagement des intellectuels au sein des Universités Populaires. *Tracés*, 11(2), 67-84.
- Proulx, S., & Goldenberg, A. (2010). Internet et la culture de la gratuité. *Revue du MAUSS*, 35(1), 503.
- Querrien, A. (2014). Les inventeurs de méthodes d'apprendre sont-ils des héros romantiques ? *Multitudes*, 55(1), 135-141.
- Rabeharisoa, V., & Callon, M. (2002). L'engagement des associations de malades dans la recherche. *Revue internationale des sciences sociales*, 171(1), 65-73.
- Rabeharisoa, V., Moreira, T., & Akrich, M. (2013). Evidence-based activism: Patients' organisations, users' and activist's groups in knowledge society. *CSI Working papers series*. Consulté sur : https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/822864/filename/WP_CSI_033.pdf
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.
- Reynaud, J.-D. (1997). *Les Règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale*. Paris : A. Colin.
- Rézeau, J. (1999). La maille et le nœud : apprendre en réseau. *ASp*.23-26, 463-484.

- Rheingold, H. (1995). *Les communautés virtuelles*. (L. Lumbroso, Trad.). Paris : Addison-Wesley France.
- Richez, J. C. (2011). L'éducation populaire à l'épreuve du service social : les rendez-vous manqués (1930-1950). *Agora Débats*, 58, 55-72.
- Richez, J.-C. (2007). *Education populaire : une actualité en question*. Paris: l'Harmattan.
- Rieunier, A., & Raynal, F. (2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Lavis : ESF Editeur.
- Riffault, J., & Bouquet, B. (2013). *Les temporalités de l'action sociale*. Toulouse : Éditions Érès.
- Rizza, R. (2008). Néo-institutionnalisme sociologique et nouvelle sociologie économique : quelles relations ? *Interventions économiques*. 38. En ligne <http://interventionseconomiques.revues.org/292>
- Roby, C. (2014). *Place et fonction des SHS dans les Ecoles d'ingénieurs en France : état des lieux, enjeux et perspectives épistémiques*. Thèse en Sciences de l'Education non publiée. Université de Rennes 2, Rennes. En ligne <http://www.theses.fr/183406230>
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J.V. Wertsch, P. del Rio, & A. Alvarez J.V. Wertsch, *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-164). Londres : Sage. En ligne <http://people.ucsc.edu/~brogoff/Scanned-articles/scanned%2012-2008/Observing%20sociocult%20activity%20on%203%20planes.pdf>
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford : Oxford University Press.
- Romedor, J.-M. (1989). *Les groupes d'entraide et la santé : nouvelles solidarités*. Ottawa : Canadian Council on Social Development
- Rosanvallon, P., & Bourmeau, S. (2011). « Nous sommes dans des sociétés en panne de réciprocité » - Entretien avec Pierre Rosanvallon. *Libération*. En ligne http://www.liberation.fr/politiques/2011/08/27/nous-sommes-dans-des-societes-en-panne-de-reciprocite_757375
- Rose, A. D. (1996). Group learning in adult education: Its historical roots. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (71), 3-13.
- Rostboll, C. F. (2005). Preferences and Paternalism. On Freedom and Deliberative Democracy. *Political Theory*, 370-396.
- Roucous, N. (2007). Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle. *Revue française de pédagogie*, 160(3), 63-73.
- Rouiller, Y., & Lehraus, K. (2008). *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang.
- Roux, R., & Magaldi, S. (1991). *Le théâtre Arena, São Paulo 1953-1977 : du « théâtre en rond » au « théâtre populaire »* (Vol. 1-2). Aix-en-Provence : Université de Provence.
- Rubenson, K. (2001). L'éducation des adultes en Suède, de 1967 à 2001. De l'éducation permanente à l'apprentissage tout au long de la vie. *Education Permanente*, 4(149), 221-230.
- Rubenson, K., & Elfert, M. (2015). Adult education research: exploring an increasing fragmented map. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1-14.
- Sabourin, É. (2007). L'entraide rurale, entre échange et réciprocité. *Revue du MAUSS*, 30(2), 198-217.
- Saez, G. (1998). *Education populaire : la synthèse du politique, du culturel et du social dans les mutations du local*. Présenté à Université d'été internationale de l'éducation populaire des FFMJC, Carcans-Maubuisson.
- Sainsaulieu, R. (1988). *L'identité au travail : les effets culturels de l'organisation*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Sansot, P. (1992). *Les gens de peu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Sardenberg, J. (2008). Liberal us liberating Empowerment : a Latin American Feminist Perspective on conceptualising Women's Empowerment. *IDS Bulletin*, 39(6), 18-25.
- Sawyer, R. K. (2005). *Social Emergence: Societies as Complex Systems*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Schinckus, C. (2008). Constructivisme et relativisme ou l'expression de la postmodernité dans les sciences sociales. In M. Jacquemain & B. Frère (Eds), *Epistémologie de la sociologie : paradigmes pour le XXI^e siècle* (pp. 97–120). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Schön, D. A. (1993). *Le praticien réflexif*. Montréal : Editions Logiques.
- Schugurenky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (160), 13–27.
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie*, 4, 929–968.
- Sdvižkov, D. A. (2002). Comparer l'incomparable. *Cahiers du monde russe. Russie - Empire russe - Union soviétique et États indépendants*, 43, 569–590.
- Sen, G., & Grown, C. (1987). *Development Crises and Alternative Visions: Third World Women's Perspectives*. New York: Montly MONTHLY ? review press.
- Sensevy, G., Kuster, Y., & Héлары, F. (2005). Le forum débat : un dispositif d'apprentissage collaboratif en formation initiale d'enseignants. *Distances et savoirs*, 3, 311–330.
- Serres, M. (2001). Des savoirs en abondance. In C. Héber-Suffrin (Eds), *Partager les savoirs, construire le lien* (pp. 7–11). Lyon : Chroniques Sociales.
- Seyrat, M. (2007). Scoutisme. *Études*, Tome 406(3), 359–370.
- Siméant, J. (2001). Entrer, rester en humanitaire : des fondateurs de MSF aux membres actuels des ONG médicales françaises. *Revue française de science politique*, 51(1), 47–72.
- Siméone, A., Eneau, J., & Rinck, F. (2007). Scénario d'apprentissage collaboratif à distance et en ligne : des compétences relationnelles sollicitées et/ou développées. *Informations, Savoirs, Décisions et Médiations*, (29).
- Simioni, O. (2002). Un nouvel esprit pour le capitalisme : la société de l'information ? *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, (XL-123), 75–90.
- Simon, B. L. (1994). *The empowerment tradition in American social work: a history*. New York : Columbia University Press.
- Slavin, R. E. (2011). Instruction based on cooperative learning. In P. A. Alexander & R. E. Mayer (dir.), *Handbook or research of learning and instruction* (pp. 344–663). New York : Routledge.
- Solar, C. (1995). Nouvelles tendances en éducation des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(3), 443–472.
- Solar, C. (2001a). Groupes d'adultes, savoir et rapport au savoir. In C. Solar (dir.), *Le groupe en formation des adultes* (pp. 57–77). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Solar, C. (2001b). *Le groupe en formation des adultes : comprendre pour mieux agir*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Solar, C. (2001c). *Le groupe en formation des adultes comprendre pour mieux agir*. Bruxelles : De Boeck Université. DOUBLON ?
- Solere-Queval, S. (2003). Parler juste pour agir mieux : l'intégration des personnes handicapées de qui et de quoi parlons-nous? *Les Cahiers de l'Actif*, (320-323), 11–19.
- Spear, G. E., & Mocker, D. W. (1984). The organizing circumstance ; environmental determinants in self-directed learning. *Adult Education Quaterly*, 35, 1-10.
- Stahl, G. (2006). *Group cognition: computer support for building collaborative knowledge*. Cambridge : MIT Press.
- Strauss, A. L., & Baszanger, I. (1991). *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : l'Harmattan.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2003). L'analyse de données selon la grounded theory. Procédures de codage et critères d'évaluation. In D. Cefaï (dir.), *L'enquête de terrain* (pp. 361–377). Paris : la Découverte.

- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Academic Press Fribourg.
- Strauss, A. L., & Glaser, B. G. (2010). *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Sutanto, J. (2013). The Effects of Network Ties on Relational Social Capital and Knowledge Contribution in Virtual Local Community, *Journal of Global Information Management*, 21(3), 42-59.
- Sutton, P. J. (1996). Lifelong and Continuing Education. In A. Tuijnman (dir.), *International encyclopedia of adult education and training* (pp. 27-33). Oxford : Pergamon.
- Tanguy, L. (1999). Introduction. *Sociétés contemporaines*, 35(3), 7-17.
- Teilhard de Chardin, P. (2007). *Le phénomène humain*. Paris : Éd. du Seuil.
- Temple, D. (1996). Fraternité et réciprocité. Des ambiguïtés du don : l'écologique, l'humanitaire et le social. *La revue du MAUSS, NUMERO ? (8)*, 277-283.
- Temple, D. (1998). Les structures élémentaires de la réciprocité. *La revue du MAUSS*, 2(12), 234-242.
- Temple, D. (2000). Les origines anthropologiques de la réciprocité. *Education permanente, NUMERO (144)*, 35-49.
- Temple, D. (2001). La réciprocité des dons et la valeur humaine. In C. Héber-Suffrin (Eds), *Partager les savoirs, construire le lien* (pp. 39-45). Lyon : Chroniques Sociales.
- Terrot, N. (1997). *Histoire de l'éducation des adultes en France*. Paris : l'Harmattan.
- Tessier, R., & Tellier, Y. (2010). *Théories de l'organisation : Personnes, groupes, systèmes et environnement*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Tétard, F. (2007). Vous avez dit éducation populaire? Itinéraire chronologique. *Agora & actualités, NUMERO ?(44)*, 74-89.
- Thomas, B., Authier, M., Bencivenga, R., Farneschi, E., Genton, M.-L., Ka, A., ... Las Vergnas, O. (2006). *Manuel sur les Arbres de connaissances* (Projet Scate No. 116464) (p. 42). Consulté à l'adresse <http://www.biotechno.fr/IMG/pdf/manuel20arbrc5d2.pdf>
- Titmus, C. J. (1996). Adult Education: Concepts and Principles. In A. Tuijnman (dir.), *International encyclopedia of adult education and training* (pp. 9-22). Oxford: Pergamon.
- Torres Carrillo, A. (2014). New and old community sensibilities in Popular Education. *Adult Education and Development, NUMERO (81)*.
- Tough, A. M. (1971). *The adult's learning projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning* (2e éd.). Austin : Learning Concepts.
- Trautwein, B., & Ammerman, S. (2010). From Pedagogy to Practice: Mentoring and Reciprocal Peer Coaching for Preservice Teachers. *Volta Review*, 110(2), 191-206.
- Tremblay, D.-G. (2005). Les communautés de pratique : quels sont les facteurs de succès ? *Revue internationale sur le travail et la société*, 3, 692-722.
- Tremblay, N. A. (2003). *L'autoformation : pour apprendre autrement*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Treps, M. (2000). Transmettre, un point de vue sémantique. *Ethnologie française*, XXX(3), 361-367.
- Troger, R. (1999). De l'éducation populaire à la formation professionnelle. *Sociétés contemporaines, NUMERO (35)*, 41-42.
- Tseng, F.-C., & Kuo, F.-Y. (2014). A study of social participation and knowledge sharing in the teachers' online professional community of practice. *Computers & Education*, 72, 37-47.
- Tuijnman, A. (1996). *International encyclopedia of adult education and training* (2e ed). Oxford : Pergamon.
- Vandendorpe, F. (1999). Un cadre plus normatif qu'il n'y paraît: Les pratiques funéraires. *Hermès*, (25), 199-205.

- Varga, R. (2013). Rapport au temps et orchestration des temporalités en formation. *Distances et médiations des savoirs*, 1(2).
- Vaudiaux, J. (1974). *La formation permanente, enjeu politique*. Paris : A. Colin.
- Vayre, E., Dupuy, R., & Croity-Belz, S. (2007). Spécificité et rôle des rapports à autrui dans les conduites de formation d'étudiants en situations de e-learning. L'exemple des dispositifs universitaires français. *Distances et savoirs*, 5(2), 177-200.
- Veltz, P. (1996). *Mondialisation, villes et territoires l'économie d'archipel*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Verdier, É. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 195.
- Vermersch, S. (2004). Entre individualisation et participation : l'engagement associatif bénévole. *Revue Française de Sociologie*, 4(45), 681-710.
- Verspieren, M.-R. (2009). À quelles conditions la recherche-action de type stratégique est-elle une réponse possible au problème de la transférabilité des connaissances ? In C. Albaladejo, P. Geslin, D. Magda & P. Salembier (dir.), *La mise à l'épreuve. Le transfert des connaissances scientifiques en question* (pp. 219-232). Versailles : Editions Quae.
- Verstraeten, A. (2006). L'engagement « en réseau » contre l'impunité : des familles de « disparus » défient le « no te metas ». *Tracés*, 11(2), 43-66.
- Vincent, G. (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. *Revue française de pédagogie*, 112(112), 137-140.
- Visscher, P. D. (2006). Un construct égaré : celui de la dynamique des groupes restreints. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 70(2), 53-61.
- Visscher, P. D. (2010). Dynamique des groupes et éducations alternatives. Une confrontation. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 88(4), 683-729.
- Visscher, P. D. (2012). Dynamique des groupes : Connexions ou divergences ? Avatars historiques et défrichements taxinomiques. *Connexions*, 98(2), 109-134.
- Voirol, O. (2005a). Les luttes pour la visibilité: Esquisse d'une problématique. *Réseaux*, 129-130(1), 89.
- Voirol, O. (2005b). Présentation : Visibilité et invisibilité : une introduction. *Réseaux*, 129-130(1), 9. MARQUE 89 AU DESSUS
- Volery, L., Thesmar, C., Lietard, B., Ferrand, J.-L., Chaix, M.-L., Caspar, P., & Barbier, J.-M. (1991). Note de synthèse : Tendances d'évolution de la formation des adultes. *Revue française de pédagogie*, 97(1), 75-108.
- Wallace, R. M. (2003). Online learning in higher education : A Reviews of research on interactions among teachers and students. *Education, Communication & Information*, 3(2), 241-280.
- Warren, L. W. (1976). The therapeutic status of consciousness-raising groups. *Professional Psychology*, 7(2), 132-140.
- Weber, F. (1991). L'enquête, la recherche et l'intime ou : pourquoi censurer son journal de terrain ? *Espaces Temps*, 47(47-48), 71-81.
- Weinberg, A. (2001). Crise et recomposition du lien social. *Sciences humaines*, 58-61.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. (Fernand Gervais, Trad.). Laval : Presses Université Laval.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practices : a guide to managing knowledge*. Boston MA : Havard Business School Press.

Werth, N. (1986). Alphabétisation et idéologie en Russie soviétique. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 10(1), 19-36.

Westwood, V. (1996). Critical Approaches to Adult Education. In A. Tuijnman, *International encyclopedia of adult education and training* (pp. 61-66). Oxford: Pergamon.

Wildemeersch, D., & Kurantowicz, E. (2011). Aditorial : Adult education and the community. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(2), 129-133.

Wildemeersch, D., & Olesen, H. S. (2012). The effects of policies for the education and learning of adults - From "adult education" to "lifelong learning", from "emancipation" to "empowerment". *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 97-101.

Zarifian, P. (2000). Organisations apprenantes et formes de l'expérience. In *Actes du colloque « Constructivismes : usages et perspectives en éducation »*, 1, pp. 257-258.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	4
INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1	CONTEXTUALISATION
COFORMATION ET FORMATION DES ADULTES	13
DANS LA SOCIETE CONTEMPORAINE	13
1-1. DISPOSITIFS DE FORMATION CHANGEANTS DANS LA « SOCIETE DE LA CONNAISSANCE »	16
1-1.1. La « société de la connaissance », l'adaptabilité permanente	16
1-1.2. Regain d'intérêt pour les situations d'apprentissages informels	20
1-2. NOUVEAUX ACTEURS ET NOUVEAUX LIENS EN FORMATION D'ADULTES	23
1-2.1. Acteurs et territoires de la formation	23
1-2.2. L'éducation tout au long de la vie selon une visée d'inclusion sociale	25
1-2.3. Formations collectives et formations dans le « Web 2.0 »	28
1-3. DISPOSITIFS DE COFORMATION DANS LA DUREE	30
1-3.1. La constance des offres de coformation en cause	30
1-3.2. Le devenir des systèmes de coformation	31
1-3.3. Problématique et questions initiales de recherche	33
CHAPITRE 2	REVUE DE LA LITTERATURE
FORMATION PAR LES PAIRS	37
UNE CONSTELLATION DE RECHERCHES ET DE PRATIQUES	37
2-1. APPROCHE SOCIOHISTORIQUE DE L'EDUCATION ENTRE PAIRS	39
2-1.1. L'éducation entre pairs, un questionnement ancestral	39
2-1.1.1. Un retour historique sur « la relation aux autres » en formation	39
2-1.1.2. Le rôle des interactions sociales dans les théories de l'apprentissage	40
2-1.1.3. Des conceptions de l'adulte	41
2-1.2. Une sédimentation de pratiques	42
2-1.2.1. Pratiques d'éducation mutuelles et coopératives au début du 20 ^{ème} siècle	42
2-1.2.2. Le renouveau socioculturel et professionnel de l'entre-deux guerre, en France	47
2-1.2.3. Formation pour adultes après-guerre : émancipation et dynamique de groupe	51
2-1.2.4. Le groupe en formation de 1968 à 1991 : professionnaliser, soigner, émanciper	55
2-1.2.5. Depuis le milieu des années 90, questionnement des dispositifs et de leurs finalités	62
2-2. LA COFORMATION EN FORMATION D'ADULTES, UN CHAMP DE RECHERCHES ECLATE	70
2-2.1. La coformation comme gage de réussite des apprentissages	70
2-2.1.1. Le collectif comme espace sécurisant et motivant	70
2-2.1.2. Structures coopératives et collaboratives facteurs d'apprentissages	72
2-2.1.3. La formation professionnelle par les pairs : apprentissage organisationnel et développement professionnel	77
2-2.2. Se former par les autres aux marges des institutions	83
2-2.2.1. Non formel et informel : reconnaissance d'autres « formes » de transmissions de savoirs	83
2-2.2.2. La place des autres dans l'autodidaxie et l'autoformation	90
2-2.2.3. Formation collective, empowerment et émancipation	91
2-2.2.4. Interdépendances réciproques : conditions et conséquences	98
2-3. L'IMPORTANCE DES ECHANGES PAR LES PAIRS, EN FORMATION, A L'HEURE DU NUMERIQUE	105
2-3.1. Les techniques dans les transmissions des connaissances et les organisations apprenantes	105
2-3.1.1. Circulation des savoirs et « société de la connaissance »	105
2-3.1.2. Emergence du thème de la technique	108
2-3.1.3. Intelligence collective et organisations apprenantes	111
2-3.2. Des citoyens qui partagent leurs savoirs	114
2-3.2.1. Critique des experts et démocratisation	114
2-3.2.2. Conjuguer individualisation et interaction	118

2-3.6. Echelles et temporalités hétérogènes dans l'évolution d'un système de formation	121
2-3.6.1. Correspondance aux dispositions et à la motivation des apprenants	121
2-3.6.2. Professionnalisation des formateurs et animateurs	122
2-3.6.3. La consolidation des réseaux sociaux.....	123
2-3.6.4. Figures « héroïques » des innovateurs	125
2-4. UNE EVOLUTION INCERTAINE ET CHANGEANTE	126
CHAPITRE 3 CADRE CONCEPTUEL	129
PERENNISATION D'UN DISPOSITIF DE FORMATION	129
ET LOGIQUES D'ACTION.....	129
3-1. CADRAGE GENERAL : UN OBJET SENSIBLE A PLUSIEURS ECHELLES ET TEMPORALITES EMPIRIQUES	131
3-1.1. Informel et irrégularité dans la durée des processus d'émancipation.....	131
3-1.1.1. Formel, informel et formalisation des environnements de formation	131
3-1.1.2. Un objet changeant selon les finalités et les acteurs	131
3-1.2. Posture épistémologique	132
3-1.2.1. Articuler les échelles d'observation et les temporalités en formation	133
3-1.2.2. Vers une double approche constructiviste et sociotechnique.....	135
3-2. EVOLUTIONS D'UN DISPOSITIF DE FORMATION DANS LE TEMPS.....	136
3-2.1. Une coproduction négociée.....	137
3-2.1.1. Productions collectives et négociations.....	137
3-2.1.2. Les limites de la rationalité instrumentale.....	138
3-2.2. Un espace de stabilisation et de conventions	140
3-2.2.1. Régulations et normalisations	141
3-2.2.2. Valeurs et buts communs : stratégies instrumentales et expressives.....	143
3-2.2.3. Opérations de légitimation	146
3-2.2.4. Cristallisations et irréversibilités	146
3-2.3. Des processus de transformations constantes	147
3-2.3.1. Actions des acteurs	147
3-2.3.2. Incertitudes et imprévisibilités de l'action.....	148
3-2.3.3. Institutionnalisation et isomorphisme.....	150
3-2.3.4. Ancrage dans un territoire et réinventions	151
3-2.3.5. Résistances, conflits et controverses.....	152
3-2.4. Innovation et organisation : convergences et divergences.....	153
3-3. DEUX CONCEPTS ARTICULES : DISPOSITIF ET LOGIQUE D'ACTION	155
3-3.1. Dispositif : une approche ternaire et trilogique	155
3-3.1.1. Le concept de dispositif	155
3-3.1.2. Le dispositif : un agencement hétérogène à visée stratégique	156
3-3.1.3. Les dimensions contraignantes et habilitantes du dispositif.....	156
3-3.1.4. Un cadre opératoire d'approche d'un dispositif à trois dimensions.....	157
3-3.2. Logiques d'action et durabilité d'un dispositif.....	162
3-3.2.1. Ce que sont les « logiques d'action »	162
3-3.2.2. Pluralités des logiques d'action	163
3-3.3. « Dissipation » d'un agencement sociotechnique dans le temps	165
CHAPITRE 4 METHODOLOGIE	169
UNE APPROCHE QUALITATIVE,	169
ITERATIVE, ANCRÉE 169	
4-1. UNE THEORISATION ITERATIVE ET PROGRESSIVE	171
4-1.1. Une double sensibilité théorique et empirique	171
4-1.1.1. Sensibilité théorique	171
4-1.1.2. Sensibilité empirique, la part inductive	174
4-1.2. Comparaisons et questionnements renouvelés	177
4-1.3. La construction de l'objet.....	183
4-1.4. Un enracinement dans les données et théorisation.....	184
4-1.5. Expérience des enquêtés.....	186
4-2. UNE METHODOLOGIE QUALITATIVE POUR DIFFERENTES NATURES DE DONNEES	188
4-2.1. Présentation du terrain et positionnement	188
4-2.2. Un sujet peu documenté, le choix d'une méthodologie qualitative.....	193
4-2.3. Diversité d'échelles et types de recueil empirique	194
4-2.3.1. Observations.....	195

4-3.2.2. Documents	196
4-3.2.3. Entretiens semi-directifs	199
4-2.4. Echantillonnage, cas typiques et contrastés	201
4-3. CATEGORISATION ET PROCESSUS DE CODAGE DES MATERIAUX EMPIRIQUES	207
4-3.1. Une catégorisation visant « théorisation » et « schématisation »	207
4-3.2. Processus de catégorisation	209
4-3.3. Recherche des propriétés	211
4-4. CONDITIONS DE SCIENTIFICITE	212
4-5. CHOIX D'ECRITURES	214
CHAPITRE 5 DONNEES DESCRIPTIVES.....	219
UN MOUVEMENT NATIONAL ET	219
DES RESEAUX LOCAUX CREES ET RECREES	219
5-1. DOCUMENTS NATIONAUX ET HISTORIQUES	221
5-1.1. Présentation descriptive du corpus documentaire	221
5-1.1.1. Contextualisation historique du corpus documentaire	221
5-1.1.2. Hétérogénéité et évolution des ressources à disposition	223
5-1.1.3. Présentation du corpus des données analysées	225
5-1.2. Les grandes phases d'un mouvement	228
5-1.2.1. Les prémisses du Mouvement (1964-1989)	228
5-1.2.2. Du développement à la « crise » (1989-2009)	233
5-1.2.3. Refondations avec le Foresco (2009-2013)	243
5-2. ENTRETIENS AUPRES DES MILITANTS DU MOUVEMENT ET DES RERS	244
5-2.1. Présentation descriptive des données d'entretiens	244
5-2.2. Trois fiches de portraits illustratifs	246
5-3. DES GROUPES BRETONS D'ECHANGES DE SAVOIRS	250
5-3.1. Tableaux de synthèse des terrains	250
5-3.2. Fiches descriptives de trois terrains contrastés	254
CHAPITRE 6 ANALYSE DU DISPOSITIF	259
CARACTERISTIQUES IDEELLES	259
ET FONCTIONNELLES	259
6-1. CARACTERISTIQUES IDEELLES DU DISPOSITIF	261
6-1.1. Dimensions axiologiques	261
6-1.1.1. Universalisme	261
6-1.1.2. Autonomie	266
6-1.1.3. Stimulation	271
6-1.1.4. Bienveillance	273
6-1.1.5. Hédonisme	275
6-1.1.6. Sécurité	276
6-1.1.7. « La personne » et « le social »	279
6-1.2. Dimensions épistémiques	281
6-1.2.1. La réciprocité éducative	282
6-1.2.2. Une conception incarnée de « tous les savoirs »	284
6-1.2.3. Une conception dynamique et relationnelle des savoirs	286
6-1.2.4. Transformation de la connaissance de soi et du monde	288
6-1.2.5. Les conceptions épistémiques retraduites dans les discours	289
6-1.3. Aspirations sociales et politiques	291
6-1.3.1. Une société du partage, juste et solidaire	291
6-1.3.2. Une démocratie participative en réseaux	294
6-1.3.3. Une société plurielle et créative	296
6-1.4. Symboliques partagées, le récit des origines des RERS	297
6-1.4.1. Passer des épreuves	297
6-1.4.2. Ancrage de l'histoire dans des pratiques vécues	301
6-1.2.3. Du « je » au « nous »	303
6-2. LES CARACTERISTIQUES FONCTIONNELLES DU DISPOSITIF	308
6-2.1. Objectifs et type de public visé	308
6-2.1.1. Les objectifs des RERS	308
6-2.1.2. Un public-cible absent	309
6-2.2. Le cadre organisationnel	312
6-2.2.1. Le modèle économique	312
6-2.2.2. Organisation des pouvoirs et modèle hiérarchique	315

6-2.2.3. Les rôles principaux dans la répartition des tâches	320
6-2.3. Un répertoire partagé d'outils	324
6-2.3.1. La charte commune	325
6-2.3.2. Documents de référence issus des RERS et du Mouvement	325
6-2.3.3. Des supports de communication	326
6-2.3.4. Un vocabulaire spécifique	327
6-2.3.5. Ressources de construction de réflexivité	330
6-3. COMPLEXITE DES RELATIONS ENTRE LES ELEMENTS DU DISPOSITIF CONÇU	332
CHAPITRE 7 ANALYSE DES LOGIQUES D'ACTION	337
LOGIQUES MISES EN ŒUVRE	337
EN TANT QUE « VECU » DU DISPOSITIF	337
7-1. LOGIQUE D'INTERESSEMENT	339
7-1.1. « L'art de l'intéressement » des débuts	339
7-1.1.1. Nouvelle composante épistémique et controverses	340
7-1.1.2. De l'éducation à la problématisation du « vivre ensemble »	341
7-1.1.3. Mobilisation du réseau de proximité	342
7-1.2. Développer le réseau des personnes en échange par les activités proposées	343
7-1.2.1. Participation par intérêt pour une activité	343
7-1.2.2. Sollicitation des personnes rencontrées au quotidien pour offrir	344
7-1.2.3. Latence, patience et persévérance	345
7-1.2.4. Limitation spontanée de l'intéressement	346
7-1.3. Impliquer par la rencontre	347
7-1.3.1. Se créer un espace convivial	347
7-1.3.2. Un espace toujours chaleureux et accueillant	348
7-1.4. Un engagement associatif et militant	349
7-1.4.1. Militer pour l'éducation, avant tout l'affaire du Mouvement	349
7-1.4.2. S'impliquer plutôt que « porter une cause »	350
7-1.4.3. Participer à un projet collectif pour construire un Mouvement	350
7-1.4.4. A la recherche d'animateurs	352
7-1.5. Promouvoir la démarche	353
7-1.5.1. Hétérogénéité des domaines concernés	353
7-1.5.2. Recherche de soutiens ministériels	353
7-1.5.3. Un Mouvement qui s'attache à convaincre les acteurs éducatifs	354
7-1.5.4. Les tentatives de reformulation du projet sur le numérique	355
7-1.5.5. Du travail réflexif sur les pratiques à la professionnalisation	357
7-1.6. Les soutiens aux pratiques quotidiennes des RERS sur le territoire local	359
7-1.6.1. De solides alliances avec le champ de l'action sociale	359
7-1.6.2. Reformulation du projet en Economie Sociale et Solidaire	361
7-1.6.3. Responsables politiques locaux, principale source de soutien financier et matériel	362
7-1.6.4. Quelques reproblématisations particulières au Réseau	362
7-2. LOGIQUE ISOMORPHE	364
7-2.1. La démarche des RERS comme cadre institutionnel	365
7-2.1.1. Entre codification et réification d'un répertoire partagé	365
7-2.1.2. Négocier avec la démarche des RERS dans le champ associatif	368
7-2.2. L'éducation réciproque dans le champ de l'action sociale	370
7-2.2.1. Un public visé, l'insertion	370
7-2.2.2. Des espaces collectifs de participation	371
7-2.3. L'influence du cadre organisationnel sur les échanges	373
7-2.3.1. Concurrence d'activité	373
7-2.3.2. Planifier à long terme pour bénéficier des locaux	376
7-2.3.3. Une existence soumise aux aléas des changements de direction	377
7-2.3.4. Etre professionnel : animer sans participer aux échanges	378
7-2.3.5. Des collectifs informels autogérés par les usagers	378
7-3. LOGIQUE INSTITUANTE	382
7-3.1. Une expérience de reconstruction personnelle	382
7-3.1.1. Entre continuité et rupture d'un parcours de vie	382
7-3.1.2. Un espace de construction et reconstruction sécurisée	385
7-3.1.3. Remises en cause de la professionnalité de l'animateur	387
7-3.1.4 « Participer à quelque chose de grand » ... jusqu'à la crise et l'épuisement	390
7-3.2. Réinterprétations et réinventions pour fonctionner	397
7-3.2.1. Réinterprétations de la réciprocité	397

7-3.2.2. <i>La mise en relation renégociée</i>	403
7-3.2.3. <i>Vivre et gérer la mixité sociale</i>	405
7-3.2.4. <i>Créer des ressources pour un fonctionnement efficace et participatif</i>	411
7-3.2.4. <i>Du plaisir pour apprendre aux apprentissages informels</i>	415
7-4. LES DIFFERENTES GAMMES DES LOGIQUES D'INTERESSEMENT, ISOMORPHIQUE ET INSTITUANTE.....	419
7-4.1. <i>Intéressements durables et pérennisation du dispositif</i>	419
7-4.2. <i>Les tendances à l'isomorphie du dispositif</i>	422
7-4.3. REINVENTIONS ET REMISE EN SENS DU DISPOSITIF	423
CHAPITRE 8 DISCUSSION ET OUVERTURES	427
SYNTHESE, PISTES DE RECHERCHES.....	427
ET PERSPECTIVES PRATIQUES.....	427
8-1. LES SYSTEMES DE COFORMATION ET LA PROBLEMATIQUE DE LA DURABILITE	429
8-1.1. <i>Le point de départ, la problématisation</i>	429
8-1.2. <i>Précédents travaux, supports d'hypothèses heuristiques</i>	429
8-1.3. <i>Les orientations du cadre théorique</i>	431
8-2. SYNTHESE DES RESULTATS	432
8-2.1. <i>Les valeurs au cœur du dispositif</i>	432
8-2.1.1. <i>Une articulation entre universalisme et autonomie</i>	432
8-2.1.2. <i>La stimulation à différentes échelles : apprendre ou se divertir</i>	433
8-2.1.3. <i>La priorité de l'hédonisme et de la bienveillance</i>	435
8-2.2. <i>Composantes fonctionnelles partagées</i>	438
8-2.2.1. <i>Un modèle d'économie non monétaire et non marchande</i>	438
8-2.2.2. <i>La place centrale de l'animateur</i>	438
8-2.2.3. <i>Réinterprétations de l'échange réciproque</i>	441
8-2.2.4. <i>Devoir définir un « public-cible »</i>	442
8-2.3. <i>Isomorphismes et réinterprétations locales</i>	443
8-2.3.1. <i>L'intervention sociale et l'éducation populaire s'emparent de l'autonomie</i>	443
8-2.3.2. <i>Recompositions isomorphes dans le champ social</i>	444
8-2.3.3. <i>Des champs d'actions qui imposent une relativisation de l'apport formatif</i>	444
8-2.3.4. <i>L'isomorphisme, acteur de la configuration fonctionnelle</i>	445
8-3. PERSPECTIVES THEORIQUES, APPROFONDIR LES RECHERCHES SUR LA FORMATION ENTRE PAIRS	446
8-3.1. <i>Apports et discussion des travaux sur la formation par les pairs</i>	446
8-3.2. <i>Pistes conceptuelles confirmées</i>	452
8-3.3. <i>Réponses à la question de recherche et aux hypothèses</i>	457
8-3.4. <i>Reformulations et perspectives de recherches complémentaires</i>	460
8-4. PERSPECTIVES PRAGMATIQUES, ACCOMPAGNER LA PERENNISATION DES DISPOSITIFS	465
8-4.1. <i>Pour les RERS et le Mouvement</i>	465
8-4.2. <i>Pour les dispositifs de formation par les pairs</i>	468
CONCLUSION GENERALE.....	471
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	477
TABLE DES MATIERES	509
TABLES 515	
DES GRAPHIQUES, FIGURES ET TABLEAUX	515
<i>Graphiques</i>	515
<i>Figures et schémas</i>	515
<i>Tables et tableaux</i>	515
INDEX DES AUTEURS	517
ANNEXES	521
<i>Table des annexes</i>	521

TABLES

DES GRAPHIQUES, FIGURES ET TABLEAUX

Graphiques

<i>Graphique 1 - Noms indicateurs de relations interpersonnelles de formation selon leur statut social et leur apport biocognitif (Pineau, 2000, p.42). Source Eneau (2005, p. 115)</i>	86
<i>Graphique 2 - Cartographie des dix "valeurs de base" (Schwartz, 2006)</i>	160
<i>Graphique 3 - Schématisation des phases menées en parallèle dans la recherche</i>	182
<i>Graphique 4 - Traces d'activités de recherche et de publication</i>	224
<i>Graphique 5 - Nombre de RERS créés indiqués dans les rapports d'activité</i>	224
<i>Graphique 6 - Répartition du corpus de documents par date</i>	227

Figures et schémas

<i>Figure 1 – Proposition de cadre conceptuel de la configuration du dispositif de formation et sa dissipation dans le temps</i>	167
<i>Figure 2 - Carte des RERS adhérents à Foresco signalé sur le site national (août 2015)</i>	190
<i>Figure 3 - Frise des prémisses du Mouvement (1964-1989)</i>	229
<i>Figure 4 – Frise du développement à la « crise » du Mouvement (1989-2009)</i>	232
<i>Figure 5 - Frise : refondations avec le Foresco en 2009</i>	242
<i>Figure 6 - Schéma des principales dimensions axiologiques (valeurs) portées par les RERS</i>	280
<i>Figure 7 - Synthèse des dimensions axiologiques du dispositif des RERS</i>	307
<i>Figure 8 - Schéma de réification et participation (Wenger, 2005, p. 69)</i>	365
<i>Figure 9 – La dualité participation-réification (Wenger, 2005, p. 69)</i>	366
<i>Figure 10 - Durabilités et logique d'intéressement</i>	420
<i>Figure 11 - Logique isomorphe</i>	422
<i>Figure 12 - Logique instituante</i>	423

Tables et tableaux

<i>Tableau 1 - Tableau synthétique des communautés de pratique, d'apprentissage et d'apprentissage professionnelle (Leclerc, M. & Labelle, J., 2013, p. 5)</i>	80
--	----

<i>Tableau 2 - Catégorisation de « l'éducation formelle », « la formation non formelle » et « l'apprentissage informel » (Schugurensky, 2007)</i>	<i>84</i>
<i>Tableau 3- Tableau récapitulatif des personnes enquêtées par entretien semi-directif</i>	<i>206</i>
<i>Tableau 4 -Présentation du corpus documentaire par type de document</i>	<i>225</i>
<i>Tableau 5 – Durée d'engagement des personnes de l'échantillon</i>	<i>245</i>
<i>Tableau 6 - Répartition des RERS enquêtés par date de création</i>	<i>250</i>
<i>Tableau 7 - Répartition du nombre de participants des RERS bretons.....</i>	<i>250</i>
<i>Tableau 8 - Les types de savoirs échangés dans les RERS bretons</i>	<i>251</i>

INDEX DES AUTEURS

À

Åberg · 67, 96, 123, 310

A

Agamben · 159, 160, 321, 470
Akrich · 116, 139, 140, 142, 144, 153, 155, 156, 167, 168, 277, 318, 326, 354, 378, 468, 469, 470
Albero · 69, 110, 112, 137, 142, 143, 145, 146, 147, 149, 152, 156, 159, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 175, 214, 267, 280, 304, 311, 312, 313, 314, 319, 322, 338, 353, 378, 398, 447, 450, 451, 453, 463, 464, 468, 469, 470, 471, 473, 479, 489
Alter · 127, 139, 140, 141, 144, 149, 280, 320, 378, 398, 409, 412, 450, 463, 464, 468, 469
Amblard · 140, 141, 142, 145, 148, 151, 165, 469, 489
Authier · 72, 74, 80, 94, 109, 121, 127, 295

B

Bachelard · 175, 176, 295
Becker · 140, 144, 149, 469, 478
Beillerot · 43, 44, 49, 297
Bézille · 62, 85, 87, 88, 91, 92, 112, 121, 280, 465
Boal · 58, 60, 73, 78, 95, 99, 100, 127, 279, 295, 369
Boltanski · 19, 103, 114, 309, 310, 333, 420
Boucher-Petrovic · 35, 120, 466
Bourgeois · 42, 43, 72, 75, 77, 79, 94, 96, 279, 297
Brougère · 62, 85, 87, 88, 91, 92, 465
Byström · 70, 72, 94, 96, 106, 287, 310, 390, 453

C

Callon · 24, 139, 140, 143, 150, 153, 155, 168, 318, 354, 377, 468, 469, 470
Carré · 52, 62, 85, 87, 88, 92, 93, 106, 109, 295, 467
Charlier · 80, 109, 120, 122, 123, 159, 160, 464, 470
Corbin · 135, 174, 176, 178, 182, 183, 184, 188, 189, 190, 197, 205, 206, 212, 214, 216, 217, 220
Cristol · 56, 57, 62, 71, 74, 77, 79, 85, 86, 87, 89, 108, 109, 111, 114, 115, 116, 118, 120, 123, 277, 300

Cros · 70, 122, 127, 139, 141, 142, 146, 280, 304, 378, 398, 450, 464, 466, 468, 469

D

Daele · 80, 120, 122, 123, 464
De Sardan · 174, 181, 185, 190, 191, 192, 198, 200, 202, 204, 205, 217, 218, 219
Desroche · 88, 99, 293, 295, 297, 316
Dumazedier · 25, 51, 59, 88, 91, 93, 127

E

Eneau · 21, 31, 32, 43, 69, 72, 74, 79, 80, 81, 84, 87, 90, 92, 93, 94, 95, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 122, 137, 145, 146, 147, 175, 279, 282, 287, 293, 294, 295, 307, 311, 326, 327, 403, 415, 453, 465, 468, 469, 531

G

Godbout · 103, 105, 307, 326, 403, 418
Grawitz · 174, 175, 177, 178, 179, 180, 197, 199, 200, 202, 203, 204
Greiner · 156, 463, 470

H

Héber-Suffrin · 28, 72, 73, 74, 77, 79, 87, 89, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 127, 189, 193, 232, 235, 241, 242, 243, 268, 273, 275, 277, 284, 287, 292, 293, 294, 295, 297, 299, 300, 301, 305, 307, 308, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 318, 319, 324, 337, 342, 343, 346, 355, 356, 403, 407, 409, 453
Heutte · 41, 42, 44, 84, 110, 121, 147, 413, 487

J

J.-M. Barbier · 44, 63, 151
Jacquinot-Delaunay · 109, 119, 277

K

Kaplan · 22, 34, 45, 48, 49, 57, 59, 64, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 103, 105, 121, 125, 127, 276, 287, 291, 293, 300, 307, 309, 316, 453, 463, 467
Kelle · 178, 179, 180, 181

L

Lago · 52, 76, 96, 99, 127, 297, 316, 463
Laot · 20, 35, 44, 45, 51, 52, 61, 62, 63, 72, 73, 74, 85, 97, 103, 105, 127, 147, 287, 305, 307, 384, 396, 408, 453, 463, 467
Las Vergnas · 24, 55, 64, 86, 88, 89, 93, 95, 99, 127, 279
Latour · 139, 140, 142, 143, 150, 152, 153, 168, 175, 318, 354, 469, 470
Laville · 82, 96, 141, 148, 154, 155, 165, 166, 277, 305, 327, 328, 329, 377, 384, 391, 397, 454, 469, 470, 472, 473
Le Deuff · 24, 113
Léon · 44, 93, 99
Lerbet-Sereni · 102, 103, 104
Levy · 74, 80, 94, 96, 109, 113, 121, 127, 276
Linard · 110, 121, 143, 149, 160, 280, 313, 314, 319, 450, 463, 464, 469, 470

M

Mercier · 45, 46, 67, 99, 293
Metzger · 22, 123, 309
Mignon · 51, 65, 66, 271
Moisan · 73, 74, 93, 102, 106, 114, 145, 149, 287, 293, 311, 453, 467, 469, 470

O

Ollagnier · 89
Orellana · 82, 97, 122, 299, 464

P

Palazzeschi · 44, 45, 52, 63, 147, 296
Pineau · 72, 76, 87, 92, 107, 121, 242, 243, 287, 292, 299, 320, 337, 342, 343, 371, 453
Portelli · 81, 91
Poujol · 35, 45, 46, 50, 51, 60, 65, 81, 91, 96, 154, 280, 388, 466, 467
Poutot · 58, 90, 94, 95, 96, 297
Premat · 45, 47, 275, 293

R

Richez · 35, 65, 66, 68, 280, 310, 364
Rose · 43, 48, 54, 55, 56, 57, 73, 92, 95, 295

S

Sabourin · 307
Saez · 51, 60
Schön · 71, 79, 83, 88, 89, 299
Schwartz · 162, 164, 267, 268, 273, 277, 280, 282, 285, 290, 291, 448
Siemens · 113
Solar · 42, 43, 44, 49, 57, 72, 73, 77, 78, 79, 94, 95, 96, 100, 294, 295, 297
Strauss · 105, 135, 174, 176, 177, 178, 179, 182, 183, 184, 188, 189, 190, 197, 200, 203, 205, 206, 212, 214, 216, 217, 218, 220, 276

T

Tellier · 140, 157, 379, 469
Temple · 102, 105, 307, 326, 403
Tessier · 140, 157, 378, 469
Tétard · 51, 60
Torres Carrillo · 33, 96, 98, 307
Tremblay · 73, 79, 84, 93, 463
Troger · 50, 51, 62

V

Vanderspelden · 19, 20, 22, 23, 25
Verdier · 21, 121

W

Wenger · 23, 32, 79, 81, 83, 84, 87, 114, 123, 128, 291, 338, 339, 379, 380, 381, 382, 398, 407, 409, 463, 473

ANNEXES

Table des annexes

<i>Annexe 1 - Liste des documents sur le Mouvement collectés</i>	<i>523</i>
<i>Annexe 2 - Liste de la documentation sur les RERS locaux collectée</i>	<i>531</i>
<i>Annexe 3 - Charte des RERS (1992).....</i>	<i>550</i>
<i>Annexe 4 - Carte des RERS en 1989.....</i>	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>

Annexe 1 - Liste des documents sur le Mouvement collectés

Type de document	Titre - descriptif	Date
Actes de colloque	Actes du colloque Echanger les savoirs c'est changer la vie. 16 au 18 novembre 1989	1989
Actes de colloque	Actes du colloque de 2003 penser, apprendre et agir en réseaux	2003
Actes de colloque	Actes des rencontres internationales en quoi la réciprocité construit des solidarités DVD	2008
Communication - courrier	Lettre de demande de subvention dans le cadre de la politique de la ville en 1998	1998
Communication - courrier	Courrier avec des questions posées aux membres du Forum et rapport moral des élus démissionnaires septembre 2001	2001
Communication - courrier	Courrier de Monique (membre CA ?) des suites du vote de 2001	2001
Communication - courrier	Lettre de présidente du MRERS (Biguier) au directeur de Délégation Interministérielle à l'Innovation Sociale et à l'Economie Sociale (DIES) pour transmettre le rapport final de l'étude financée sur « l'organisation en Réseaux Ouverts et la Loi 1901 » suite à conventionnement	2001
Communication - courrier	Courrier avec des bilans et partenariats en cours réalisé par Yvette Moulin démissionnaire et sur le litige Isegoria 2011	2011
Communication - courrier	Lettre longue et document de Marc Héber-Suffrin (démission ?) critique du fonctionnement forum/CA	2012
Communication - Journal	« Réseaurama » - magazine sur le colloque de 1996 « apprendre et faire société »	1996
Communication - Journal	Lettre du MRERS qui présente la route des savoirs prévue en 2000 et envoyée en février 1999 et des nouvelles d'autres RERS (sorte de LIR)	1999
Communication - Journal	LIR juillet 2010	2010
Communication - Journal	LIR janvier 2010	2010
Communication - Journal	LIR juillet 2011	2011
Communication - Journal	LIR avril 2011	2011
Communication - Journal	LIR octobre 2011	2011
Communication - Journal	LIR mars 2011	2011
Communication - Journal	LIR juillet 2012	2012
Communication - Journal	LIR octobre 2012	2012
Communication - Journal	LIR mai 2012	2012
Communication - Journal	LIR janvier 2012	2012
Communication - Journal	LIR janvier 2013	2013
Communication - Journal	LIR juillet 2013	2013
Communication - Journal	LIR octobre 2013	2013

Communication - Journal	LIR Juillet 2013	2013
Type de document	Titre - descriptif	Date
Communication - Journal	LIR avril 2013	2013
Communication - Journal	Lettre Internationale – Savoirs & Réciprocité (MIRA) n°6 avril	2013
Communication - Livret/flyer de présentation	Plaquette de présentation du GR3 (Groupe de Recherche sur la réciprocité) en 2001	2001
Communication - Livret/flyer de présentation	Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs (fait par le Foresco avec dimensions, développement, fonctionnement, responsabilités, revue de presse...) env 40 pages	2013
Communication - Livret/flyer de présentation	Diaporama envoyé par un participant à la formation des animateurs de RERS qui présente les RERS et un support pour un atelier RERS entre étudiants sur le changement social (mis en lien avec la Twiza) association la Caravane, Tunisie, fait en 2013	2013
Communication - Promotion	Agenda almanach	2000
Communication - Promotion	Texte de blog de J. Pain sur la dernière parution de l'ouvrage de Claire Héber-Suffrin et les RERS	2011
Communication - Promotion	Texte article et mail parution demandé à Jérôme Eneau par l'humanité dimanche sur la publication du livre parier sur la réciprocité	2011
Communication - Journal	LIR n°50. Décembre 2005	2005
Communication - Journal	LIR n°51. mai 2006 (avec composition bureau du MRERS et liste des formations)	2006
Communication - Journal	LIR n°52. Septembre 2006 page 1	2006
Compte-rendu	Compte-rendu de réunion « Familles défavorisées » à la MEP sur les débuts de l'organisation des Echanges de connaissances	1980
Compte-rendu	Compte-rendu d'échanges, de formation sur l'entraide mutuelle entre élève sous forme d'atelier en 1985	1985
Compte-rendu	Compte-rendu d'un inter-réseau (n°11) en mai 1990 - Evry	1990
Compte-rendu	Compte rendu de l'Inter-Réseau n°10 à Evry (doc Dinan – compilation de documents et d'activités de différents Réseaux)	1990
Compte-rendu	Compte-rendu de l'Assemblée Générale 2003 à Achère	2003
Compte-rendu	Compte-rendu de réunion du MIRA	2008
Compte-rendu	Compte-rendu de l'inter-réseau d'Angers 2012	2012

Compte-rendu	Compte-rendu de l'Assemblée générale 2012	2012
Type de document	Titre - descriptif	Date
Compte-rendu	Compte-rendu de la formation d'animateur de RERS de juillet 2013 (documents, ressources et textes utilisés, programme, éléments de synthèse des discussions et échanges (prise de notes, offres et demandes des personnes présentes à la formation))	2013
Document constitutif	Récépissé de la déclaration d'association du MRERS avec les élus du CA en mai 1987 et l'extrait du JO du 9 juillet 1987	1987
Document constitutif	Statuts du MRERS 1990	1990
Document constitutif	Statuts du MRERS en 2000	2000
Document constitutif	Fiche adhésion individuelle Foresco 2014	2014
Document constitutif - Règlement	Charte des RERS	2009
Document constitutif - Règlement	Statuts de l'association Foresco 2011	2011
Document constitutif - Règlement	Statuts de l'association Foresco 2013	2013
Document constitutif - Responsabilité	Appel à candidature pour le poste de Délégué Général du MRERS (poste, mission, compétences, qualité, expérience) pour 2001	2001
Document constitutif - Responsabilité	Composition du CA en 2006	2006
Document de travail	Liste de référents du MRERS	Sans date
Document de travail	Compte-rendu de plusieurs RERS qui « réfléchissent à se créer en association », exemplaire des statuts (MRERS) et du règlement intérieur (Association pour le Développement des Réseaux de Formation Réciproque et de Création Collective)	1990
Document de travail	Article en cours sur les « RERS et le soutien scolaire » pour proposer une publication au GPLI (signé Claire Héber-Suffrin, Nadine Bouvier, Catherine Baker, Michel Dupont pour le MRERS)	1991
Document de travail	Mindmapping et documents réalisés lors de l'université d'été de 2001 avec des questions et conseils sur : partenaires, finances, le MRERS, le matériel/local, moyens humains, actions	2001
Document de travail	Bilan étape du processus des Etats Généraux 2002	2002
Document de travail	Proposition de modification des statuts de l'association Foresco (lors de l'AG)	2011
Document de travail	Proposition de référentiel de compétences pour un animateur de RERS (Agnès) proposé à amélioration lors d'une formation d'animateur	2013
Dossier d'administration	Dossier de demande et suivi de subvention 1995	1995

Dossier d'administration	Dossier de gestion, courriers et documents liés au partenariat dans le cadre du DPH 1996	1996
Type de document	Titre - descriptif	Date
Dossier d'administration	Dossier de gestion, courriers et documents liés aux actions dans le cadre du financement avec la Délégation Interministérielle à la Ville	1997
Dossier d'administration	Dossier de demande et suivi de subvention 1998	1998
Dossier d'administration	Dossier de gestion, courriers et documents, rapports intermédiaires liés à la recherche Exchange	2000
Dossier d'administration	Dossier de gestion, courriers et documents liés au partenariat avec Isegoria en 2002	2002
Dossier d'administration	Dossier de gestion, courriers et documents liés au GR3	2003
Dossier d'administration	Listing des documents présents au centre de ressources	2011
Evènement - Invitation	Invitation au premier forum des Réseaux à Evry	1986
Evènement - Invitation	invitation inter-réseau Nantes avril 1991	1991
Evènement - Invitation	Invitation à l'Assemblée générale de 2009 (avec membres de l'ENA)	2009
Evènement - Invitation	Annonce de la remise du prix de la réciprocité 2011	2011
Evènement - Invitation	Invitation, inscription et présentation de l'Assemblée générale de 2011	2011
Evènement - Invitation	Invitation/convocation à l'Assemblée générale de 2011 (programme, procurations, etc.)	2011
Evènement - Invitation	Présentation des objectifs et inscription à l'inter-réseau d'Angers	2012
Evènement - Invitation	Invitation, inscription et présentation de l'Assemblée générale de 2012 et programme (procuration, préparation)	2012
Evènement - Invitation	Invitation et présentation de l'Assemblée générale de 2013	2013
Evènement - Invitation	Courrier d'inscription et info (accès, logement, etc.) pour l'Assemblée Générale de 2013	2013
Evènement - Invitation	Annonce de la remise du prix de la réciprocité 2014	2014
Evènement - Invitation	Invitation et présentation de l'Assemblée générale de 2014	2014
Evènement - Invitation	Invitation, inscription et présentation de l'Assemblée générale de 2014	2014
Evènement - Invitation	Plaquette des Réseaux de Formation Réciproques avec la liste et les dates du colloque national de novembre 1989 à Evry (et les intervenants)	1989
Evènement - Invitation	Invitation à la fête inter-réseaux des échanges de savoirs à Nantes	1990
Evènement - Programme	Programme de la journée du 30 septembre 2011 à la sortie du livre Parier sur la réciprocité	2011
Evènement - Programme	Programme de l'inter-réseau d'Angers	2012
Evènement - Programme	Invitation et programme de la journée d'avril 2013 sur la sortie du livre Plaisir d'aller à l'école	2013
Outil	Dossier sur les rôles et tâches dans l'équipe d'animation et la conduite d'une réunion élaboré en atelier (synthèse sur les rôles, les tâches, les outils d'animation)	1988

Outil	Fiche d'expérience sur les « Réseaux et l'entraide scolaire » (objectifs, méthodes)	1990
Type de document	Titre - descriptif	Date
Outil	Fiche d'expérience sur les « Réseaux et l'illettrisme » par le RERS de Ploermel	1990
Outil	Fiche d'expérience sur les « Réseaux et insertion » avec : le compte-rendu de saint-brieuc, lettre de synthèse d'un projet de mémoire, article de Ouest France sur le RERS d'Angers, Analyse théorisée de la démarche et des Réseaux d'ERS en démarrage à Toulouse	1990
Outil	Fiche d'expériences et de documents compilés sur différents Réseaux suites de l'Inter-Réseaux de Nantes	1990
Outil	Dossier de Boite à Outils réalisée en 1992	1992
Outil	Dossier de Boite à Outils réalisée en 1993	1993
Outil	Présentation du Logiciel de gestion des RERS « Mona »	2012
Document constitutif	Invitation à adhérer à Foresco pour les RERS et fiche d'adhésion	2013
Document constitutif	Fiche d'inscription à l'AG 2013	2013
Document constitutif	Fiche adhésion Foresco 2013	2013
Document constitutif	Fiche adhésion individuelle Foresco 2013	2013
Outil - Formation	Livret de présentation des formations des Réseaux de Formation Réciproque et de création collective (comme outil et en lien avec partenariats et relations entre RERS : stratégies)	Sans date (vers 1988-1989 ?)
Outil - Formation	Synthèse d'une journée de formation du groupe organisation des mises en relation (points forts, difficultés, etc.), groupe équipe d'animation, groupe contact, groupe budget, groupe communication avec la presse, outils sur la notion de formation et savoir, outils d'organisation, outils financiers, outils d'évaluation, RES et entraide scolaire	1986
Outil - Formation	Synthèse d'une journée de formation en groupe sur des « outils de recherche-action-formation accessibles à tous »	1986
Outil - Formation	Proposition de formations sur la méthodologie de la formation (mise en place d'un 87RERS) et sur la « question du lien social » (Rers change les rapports à l'autre) – fic88he extraite BAO	1990
Outil - Formation	RERS Suisses et solidarité (Lausanne) présentation du Réseau	1991
Outil - Formation	Fiche de présentation les Réseaux et le C.F.I (Crédit Individualisé pour Tous crée en 1989) - fiche extraite BAO	1991

Type de document	Titre - descriptif	Date
Outil - Formation	Fiche de présentation les Réseaux et emploi (Crédit Individualisé pour Tous crée en 1989), avec lettre de présentation du voyage à Angers et du Groupe projet (en vue de demander un financement à plusieurs organismes) : Réseaux et insertion professionnelle ; Projet de Restaurant associatif au réseau d'Amiens, Flyer de rencontre Réseau emploi et entreprises (Bouches du Rhone), témoignages de participants sur « changer les manières d'agir sur le plan de l'activité, du travail, de l'emploi » - fiche extraite BAO	1991
Outil - Formation	Livret « contribution de l'équipe d'animation à un « état des lieux » sur la « prise de responsabilité des participants »	1993
Outil - Formation	Plaquette de formation comment organiser un RERS pour une intervention à l'université populaire en 2011	2011
Outil - Formation	Programme de formation des bénévoles 2013	2013
Outil - Formation	Projet de formations à proposer pour les Réseaux de Formation Réciproque et de Création Collective	1986 ou 1990 ?
Outil - formation	Réseaux et MOA (Module d'Orientation Approfondie). MOA en lien avec la pédagogie des RERS et bilan du module d'orientation approfondie Novembre-décembre 1990 du RES de Rennes - fiche extraite BAO	1990
Outil - formation	Réseaux et santé (extrait d'intervention de C. Mongin au colloque de Dunkerque en 1991) - fiche extraite BAO	1991
Outil - formation	Réseaux et travail social (Réseaux et travailleur social, réseaux et champ social, extraits d'intervention des colloques du MRERS, Réseaux et prévention) - fiche extraite BAO	1991
Outil - formation	Plaquette de présentation des stages de formations organisés par le MRERS « les Réseaux d'échanges de Savoirs, les comprendre, les mettre en œuvre, les animer, les soutenir... » organisés à Evry et Angers	1991
Rapport administratif	Rapport d'activité 1989	1990
Rapport administratif	Rapport d'évaluation des RERS réalisé en 1990	1990
Rapport administratif	Rapport d'activité 1990	1991
Rapport administratif	Rapport moral 1990 (avec l'équipe du mouvement)	1991
Rapport administratif	Rapport d'activité 1991	1992
Rapport administratif	Rapport d'activité 1992	1993
Rapport administratif	Projet de développement des Réseaux d'Echanges de Savoirs	1993
Rapport administratif	Rapport d'activité 1993	1994
Rapport administratif	Rapport d'activité 1994	1995

Rapport administratif	Rapport d'activité 1995	1996
Type de document	Titre - descriptif	Date
Rapport administratif	Rapport d'activité 1997	1998
Rapport administratif	Rapport d'activité 1998	1999
Rapport administratif	Fiche signalétique de l'association MRERS déclarée au JO juillet 1987 et composition du bureau de 2000-2001, bilan du nombre d'adhérents et salariés (97-2000)	2000
Rapport administratif	Rapport d'activité 1999	2000
Rapport administratif	Rapport d'activité 1999	2000
Rapport administratif	Rapport d'activité 2000	2001
Rapport administratif	Rapport du processus des Etats Généraux 2003	2003
Rapport administratif	Rapport d'activité 2003	2004
Rapport administratif	Rapport d'activité 2004	2005
Rapport administratif	Rapport d'activité 2005	2006
Rapport administratif	Rapport d'activité 2006	2007
Rapport administratif	Rapport d'activité 2007	2008
Rapport administratif	Rapport d'activité 2008	2009
Rapport administratif	Rapport d'activité 2010	2010
Rapport administratif	Rapport financier 2010	2010
Rapport administratif	Rapport d'activité 2010	2010
Rapport administratif	Rapport financier 2011	2011
Rapport administratif	Rapport d'activité 2011	2011
Rapport administratif	Rapport d'activité 2010	2011
Rapport administratif	Rapport de vérification des comptes pour l'exercice 2011	2012
Rapport administratif	Rapport financier 2012 AG 2013 (pour 2012)	2013
Rapport administratif	Rapport d'activité 2012	2013
Rapport administratif	Rapport moral 2013	2013
Rapport administratif	Rapport financier 2013	2013
Rapport administratif	Rapport d'activité 2013	2013
Rapport administratif	Rapport financier 2013	2013
Rapport administratif	Rapport moral 2014	2014
Rapport d'étude	Rapport d'étude (évaluation) des Réseaux de Formation Réciproques (annexes sur Association pour le Développement des Réseaux de Formation Réciproque et de Création Collective)	Date ? (1989 ?)
Rapport d'étude	Rapport d'étape du projet Afrerole (programme Léonardo Da Vinci - Direction générale XXII -	1998

Type de document	Titre - descriptif	Date
Rapport d'étude	Rapport final du projet Afrerole (programme Léonardo Da Vinci - Direction générale XXII - Education formation et Jeunesse) « Autoformation, Formation Réciproque en Réseau Ouvert pour Lutter contre l'Exclusion »	1999
Rapport d'étude	Rapport final de l'étude « organisation en Réseaux Ouverts et Loi 1901 » intitulée « L'organisation en Réseaux et la loi de 1901 sur la liberté d'association »	2001
Rapport d'étude	Rapport - Expérimentation - Accueil d'acteurs locaux venant d'un pays du Sud. Proposition de formation par imprégnation (action de janvier à novembre 2004)	2004
Rapport d'étude	Rapport - de l'évaluation de l'expérimentation réalisée : « processus d'états généraux du mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoirs) réalisé de avril 2002 à novembre 2003 - coordonné par F. Kemat & S. Jeanne	2005
Rapport d'étude	Rapport d'étude du programme Grundvig. Portrait de familles - « Formation réciproque et solidaire entre collectifs européens ». Formation réciproque et solidaire entre collectifs européens FRESC-EU (portraits de réseaux, récits d'expérience)	2009

Annexe 2 - Liste de la documentation sur les RERS locaux collectée

Nom du RERS et territoire concerné	Rattachement - Territoire	Type de document	Titre - Descriptif	Date
« Système D » - le Réseau d'Echanges de Connaissances	centre social – La Guerche de Bretagne	Communication – Livret/flyer de présentation	Plaquette de présentation des activités du centre social 2011-2012	2011
Dunes et Bocage	Association – Le Réseau d'Echanges réciproques de Savoirs et de Création Collective d'Agon-Coutainville et des cantons de Coutances, Lessay, Montmartin sur mer et Saint-Malo de la Lande	Communication – Livret/flyer de présentation	Plaquette de présentation	2012
Dunes et Bocage	Association – Le Réseau d'Echanges réciproques de Savoirs et de Création Collective d'Agon-Coutainville et des cantons de Coutances, Lessay, Montmartin sur mer et Saint-Malo de la Lande	Communication – Livret/flyer de présentation	Schéma de présentation de la circulation des échanges dans un réseau	2012
Dunes et Bocage	Association – Le Réseau d'Echanges réciproques de Savoirs et de Création Collective d'Agon-Coutainville et des cantons de Coutances, Lessay, Montmartin sur mer et Saint-Malo de la Lande	Compte-rendu	Compte-rendu de la réunion d'équipe du 28 novembre 2012	2012
Dunes et Bocage	Association – Le Réseau d'Echanges réciproques de Savoirs et de Création Collective d'Agon-Coutainville et des cantons de Coutances, Lessay, Montmartin sur mer et Saint-Malo de la Lande	Documents constitutifs – Règlement	Charte du RERS depuis 1999	1999
Nom du RERS et territoire concerné	Rattachement - Territoire	Type de document	Titre - Descriptif	Date

territoire concerné				
Dunes et Bocage	Association – Le Réseau d'Echanges réciproques de Savoirs et de Création Collective d'Agon-Coutainville et des cantons de Coutances, Lessay, Montmartin sur mer et Saint-Malo de la Lande	Documents constitutifs – Règlement	Statuts	1999
Dunes et Bocage	Association – Le Réseau d'Echanges réciproques de Savoirs et de Création Collective d'Agon-Coutainville et des cantons de Coutances, Lessay, Montmartin sur mer et Saint-Malo de la Lande	Outil – Gestion des échanges	Tableau des offres et demandes en mars 2012	2012
Dunes et Bocage	Association – Le Réseau d'Echanges réciproques de Savoirs et de Création Collective d'Agon-Coutainville et des cantons de Coutances, Lessay, Montmartin sur mer et Saint-Malo de la Lande	Outil – Gestion des échanges	Tableau de mise en relation	2012
Dunes et Bocage	Association – Le Réseau d'Echanges réciproques de Savoirs et de Création Collective d'Agon-Coutainville et des cantons de Coutances, Lessay, Montmartin sur mer et Saint-Malo de la Lande	Outil – Gestion des échanges	Feuille de mise en relation	2012
Dunes et Bocage	Association – Le Réseau d'Echanges réciproques de Savoirs et de Création Collective d'Agon-Coutainville et des cantons de Coutances, Lessay, Montmartin sur mer et Saint-Malo de la Lande	Rapport administratif	Rapport d'activité 2011	2011
Nom du RERS et	Rattachement - Territoire	Type de document	Titre - Descriptif	Date

territoire concerné				
Dunes et Bocage	Association – Le Réseau d’Echanges réciproques de Savoirs et de Création Collective d’Agon-Coutainville et des 6cantons de Coutances, Lessay, Montmartin sur mer et Saint-Malo de la Lande	Rapports administratifs	Répartition géographique et bilan pour l’agrément CAF 2010	2010
Dunes et Bocage	Association – Le Réseau d’Echanges réciproques de Savoirs et de Création Collective d’Agon-Coutainville et des cantons de Coutances, Lessay, Montmartin sur mer et Saint-Malo de la Lande	Rapports administratifs	Rapport d’activité	2011
Dunes et Bocage	Association – Le Réseau d’Echanges réciproques de Savoirs et de Création Collective d’Agon-Coutainville et des cantons de Coutances, Lessay, Montmartin sur mer et Saint-Malo de la Lande	Rapports administratifs	Bilan des échanges	2012
Echanges de savoir-faire	Les trois Maisons – Maisons de quartier – Rennes	Communication – Livret/flyer de présentation	Livret de présentation des activités des 3 maisons de quartier pour 2011-2012	2011
Echanges de Savoir-faire	Echanges de Savoir-faire – Centre social – Dinan	Communication – Livret/flyer de présentation	Présentation des programmes et des activités prévues en mars et avril 2013	2013
Echanges de Savoir-faire	Echanges de Savoir-faire – Centre social – Dinan	Document constitutif - Adhésion	Fiche d’inscription (coordonnées, offres, demandes, autorisations)	2012
Echanges de Savoir-faire	Echanges de Savoir-faire – Centre social – Dinan	Documents constitutifs	Fiche projet d’Echanges de Savoir-faire (principes, échange, public, moyens, objectifs)	2011
Echanges de Savoir-faire	Echanges de Savoir-faire – Centre social – Dinan	Outil – Gestion des échanges	Liste des échanges de savoir-faire proposés par domaine	2012
Echanges de savoirs	Echanges de savoirs – activité au centre social Familles Actives de Fougère	Communication – Livret/flyer	Planning des activités du centre social et tarifs en mai pour l’année 2012-2013	2013
Nom du RERS et	Rattachement - Territoire	Type de document	Titre - Descriptif	Date

territoire concerné					
Echanges de savoirs	de	Echanges de savoirs – activité au centre social Familles Actives de Fougère	Communication – Livret/flyer de présentation	Livret de présentation du centre social Familles Actives	2013
Echanges de savoirs	de	Echanges de savoirs – activité au centre social Familles Actives de Fougère	Communication – Livret/flyer de présentation	Fiches descriptives par activité	2013
Echanges de savoirs	de	Echanges de savoirs – activité au centre social Familles Actives de Fougère	Document constitutif – Règlement	Convention de bénévolat (version de mai 2013)	2013
Echanges de savoirs	de	Echanges de savoirs – activité au centre social Familles Actives de Fougère	Outil – Gestion des échanges	Livret du bénévole : les différents rôles du bénévole dans l'échange de savoirs	2013
Echanges de Savoirs (EDS)	de	EDS Association – Saint Martin des Champs	Communication – Livret/flyer de présentation	Livret de présentation de l'association, fonctionnement et activités, prix pour l'année	2012
Echanges de Savoirs (EDS)	de	EDS Association – Saint Martin des Champs	Document constitutif – Règlement	Charte utilisée en 2012	2012
Echanges de Savoirs (EDS)	de	EDS Association – Saint Martin des Champs	Outil – Gestion des échanges	Planning des activités pour le mois de mars 2012 (presque le même toute l'année)	2012
Echanges de Savoirs du Trégor	de	RERS association – Lannion	Communication – Journal	Info réseau – Décembre 2012 (avec les activités 2012-2013)	2013
Echanges de Savoirs du Trégor	de	RERS association – Lannion	Communication – Journal	Info réseau – Avril 2013	2013
Echanges de Savoirs du Trégor	de	RERS association – Lannion	Compte-rendu	Compte-rendu de l'Assemblée générale de janvier 2013	2013
Echanges de Savoirs du Trégor	de	RERS association – Lannion	Document constitutif – Règlement	« Du bon usage des échanges de Savoirs du Trégor » règles d'inscription et de fonctionnement	2013
Echanges de Savoirs du Trégor	de	RERS association – Lannion	Document constitutif – Règlement	Charte du RERS utilisée en 2013	2013
Nom du RERS et		Rattachement - Territoire	Type de document	Titre - Descriptif	Date

territoire concerné				
Echanges de Savoirs du Trégor	RERS association – Lannion	Outil	Document distribué lors d'un échange collectif d'anglais – février 2013	2013
Et si on se parlait	Association – Rennes (centre)	Communication Journal	- Journal de l'association décembre 2010	2010
Et si on se parlait	Association – Rennes (centre)	Communication Journal	- Journal de l'association avril 2011	2011
Et si on se parlait	Association – Rennes (centre)	Communication Livret/flyer de présentation	- Tableau récapitulatif du planning des activités pour 2012-2013	2012
La Marmite des savoirs	La marmite des savoirs – Centre social des champs manceaux – Rennes	Communication Livret/flyer de présentation	- Plaquette de présentation de l'atelier cuisine	2011
La Marmite des savoirs	La marmite des savoirs – Centre social des champs manceaux – Rennes	Evènement – Invitation	Flyer pour l'évènement zone de gratuité organisé	2011
La Marmite des savoirs	La marmite des savoirs – Centre social des champs manceaux – Rennes	Evènement – Invitation	Flyer pour les portes ouvertes à la rentrée de septembre	2011
Le Maillon	RERS (fermé) Casci – association IAE - Plouézec	Communication Promotion	- Courrier d'information sur les échanges de savoirs à venir pour février à avril 2000 envoyé aux participants et à la mairie pour diffusion	2000
Le Maillon	RERS (fermé) Casci – association IAE - Plouézec	Communication Promotion	- Annonce préparée pour les journaux locaux pour annoncer la réunion de la rentrée septembre 2000	2000
Le Maillon	RERS (fermé) Casci – association IAE - Plouézec	Evènement – Invitation	Invitation à la réunion de rentrée de septembre 1999	1999
Le Maillon	RERS (fermé) Casci – association IAE - Plouézec	Evènement – Invitation	Invitation à la galette des rois 1999	1999
Le Maillon	RERS (fermé) Casci – association IAE - Plouézec	Evènement – Invitation	Courrier de proposition de menu et d'organisation pour le repas de Noël	2000
Le Maillon	RERS (fermé) Casci – association IAE - Plouézec	Evènement – Invitation	Courrier de rappel des échanges de savoirs prévus pour novembre 2000	2000
Nom du RERS et	Rattachement - Territoire	Type de document	Titre - Descriptif	Date

territoire concerné				
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Evènement - Invitation	Courrier de rappel des échanges de savoirs prévus pour octobre 2000	2000
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Evènement - Invitation	Courrier invitation à un repas partagé en septembre 2000	2000
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Evènement - Invitation	Courrier invitation à la fête de fin d'année mai 2000	2000
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Evènement - Invitation	Courrier invitation à un repas et à la participation à un inter-réseau en mars 2000	2000
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Evènement - Invitation	Invitation à la galette des rois 2000	2000
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Evènement - Invitation	Invitation à un échange de plants et la première vente de mosaïques	2001
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Evènement - Invitation	Invitation à la réunion de reprise du Maillon en octobre 2001	2001
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Evènement - Invitation	Invitation galette des rois	2001
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Evènement - Organisation	Courrier de proposition de menu et d'organisation pour le repas de Noël	1998
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Evènement - Organisation	Invitation pour repas et les prochaines réunions d'organisation et de préparation du repas	1998
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Outil - Gestion des échanges	Liste des participants et coordonnées	1999
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Outil - Gestion des échanges	Liste des échanges de savoirs janvier-décembre 1999	1999
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Outil - Gestion des échanges	Programme des activités septembre, octobre, novembre décembre 1999	1999
Nom du RERS et	Rattachement - Territoire	Type de document	Titre - Descriptif	Date

territoire concerné				
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Outil - Gestion des échanges	Courrier de rappel des activités et rencontres à venir (+ sollicitation des avis et idées), mars 1999	1999
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Outil - Gestion des échanges	Planning des rencontres pour février et mars 1999	1999
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Outil - Gestion des échanges	Liste des inscrits et paiement pour un repas 1999	1999
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Outil - Gestion des échanges	Programme des activités octobre, novembre 1999	1999
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Outil - Gestion des échanges	Listes des échanges en 2000	2000
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Outil - Gestion des échanges	Listes des participants en 2000	2000
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Outil - Gestion des échanges	Listes des échanges mars avril en 2000	2000
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Outil - Gestion des échanges	Courrier de rappel des échanges prévus et des réunions d'organisation pour octobre à décembre 2001	2001
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Outil - Gestion des échanges	Listes des principaux membres 2001	2001
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Outils - Gestion des échanges	Rappel et invitation à l'organisation des activités à venir et définir - janvier 2000	2000
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Outils - Gestion des échanges	Liste des échanges à venir pour novembre-décembre 2001	2001
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Outils - Gestion des échanges	Courrier de rappel des échanges prévus pour Février-mars 2001 et les réunions d'organisation	2001
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Rapport administratif	Rapport moral du CASCI 1999	1998
Nom du RERS et	Rattachement - Territoire	Type de document	Titre - Descriptif	Date

territoire concerné				
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Rapport administratif	Bilan du RERS de septembre 1998 à juillet 1999	1999
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Rapport administratif	Convention comme chantier d'insertion 1999	1999
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Rapport administratif	Convention sur les actions collectives	1999
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Rapport administratif	Rapport moral du CASCI 1999	1999
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Rapport administratif	Convention et bilan des échanges et bilan du RERS	2000
Le Maillon	RERS (fermé) Casci - association IAE - Plouézec	Rapport administratif	Fiche S.D.S. bilan des activités du CASCI en 2001	2001
Les Echanges de Savoirs de Dinan	Echanges de Savoirs de Dinan - Centre social - Dinan	Communication - Livret/flyer de présentation	Présentation avec activités (plusieurs sans date à voir dans photos)	Sans date
Les Echanges de Savoirs de Dinan	Echanges de Savoirs de Dinan - Centre social - Dinan	Compte-rendu	Compte-rendu des échanges de savoirs issu de réunion (mode de fonctionnement, objectif, étapes) et de réflexions	1995
Les Echanges de Savoirs de Dinan	RERS de Dinan - Centre social - Dinan	Evènement - Invitation	Invitation à une fête de réseau pour relancer les activités (octobre 1995)	1995
RERS	Comité de quartier du centre social - la Croix Saint Lambert - Saint Brieuc	Communication - Journal	L'écho du Réseau - avril 2008	2008
RERS	Comité de quartier du centre social - la Croix Saint Lambert - Saint Brieuc	Communication - Journal	L'écho du Réseau - décembre 2009	2009
RERS	Comité de quartier du centre social - la Croix Saint Lambert - Saint Brieuc	Communication - Journal	L'écho du Réseau - octobre 2009	2009
RERS	Comité de quartier du centre social - la Croix Saint Lambert - Saint Brieuc	Communication - Journal	L'écho du Réseau - mars-avril 2012	2012
Nom du RERS et	Rattachement - Territoire	Type de document	Titre - Descriptif	Date

territoire concerné					
RERS	Comité de quartier du centre social – la Croix Saint Lambert – Saint Briec	Communication Journal	-	L'écho du Réseau – janvier-février 2012	2012
RERS	Comité de quartier du centre social – la Croix Saint Lambert – Saint Briec	Communication Journal	-	L'écho du Réseau – mars-avril 2012	2012
RERS	Comité de quartier du centre social – la Croix Saint Lambert – Saint Briec	Communication Livret/flyer de présentation	- de	Flyer de présentation du RERS de Saint Briec	2013
RERS	Comité de quartier du centre social – la Croix Saint Lambert – Saint Briec	Communication Promotion	-	Article de journal « des réseaux d'échanges pour redonner confiance » sur le RERS du comité de quartier existant depuis 3 ans, évènement débat sur l'insertion sociale	1990
RERS	Comité de quartier du centre social – la Croix Saint Lambert – Saint Briec	Communication Promotion	-	Article publié dans le Télégramme à l'occasion d'un évènement en octobre 2009	2009
RERS	Comité de quartier du centre social – la Croix Saint Lambert – Saint Briec	Document constitutif - Règlement	-	Règlement de l'échange collectif « cuisine du monde » fait par l'offreur (utilisé depuis 2006)	2006
RERS	Comité de quartier du centre social – la Croix Saint Lambert – Saint Briec	Document constitutif - Règlement	-	Charte utilisée en 2013	2013
RERS	Comité de quartier du centre social – la Croix Saint Lambert – Saint Briec	Document constitutif - Règlement	-	Charte utilisée en 2013	2013
RERS	Comité de quartier du centre social – la Croix Saint Lambert – Saint Briec	Document de travail		Texte sur le Réseau produit en atelier d'écriture (Ginette)	Sans date
RERS	Comité de quartier du centre social – la Croix Saint Lambert – Saint Briec	Evènement - Invitation		Fiche sur la fête des 20 ans du RERS de Saint Briec	Vérif 2012 ?
RERS	Comité de quartier du centre social – la Croix Saint Lambert – Saint Briec	Evènement - Invitation		Invitation et inscription aux 20 ans du Réseau	Sans date, vérif 20 NS
Nom du RERS et	Rattachement - Territoire	Type de document		Titre - Descriptif	Date

territoire concerné				
RERS	Comité de quartier du centre social – la Croix Saint Lambert – Saint Briec	Outil – Gestion des échanges	Listing des offres, noms e coordonnées des participants pour 2009-2010	2009
RERS	Comité de quartier du centre social – la Croix Saint Lambert – Saint Briec	Outil – Gestion des échanges	Fiche d’inscription pour la fête de Noël de 2011	2011
RERS	RES – centre social – Lisieux	Production	Livre écrit sur le RERS à ses débuts	1987
RERS (en projet)	Centre social de Kervénanec - Lorient	Compte-rendu	Compte-rendu de réunion de la coordination jeunesse	2014
RERS de Dinan	RERS de Dinan – Centre social – Dinan	Communication – Courrier	Courrier au président du conseil général pour une demande de financement pour le déplacement au colloque de 1989 à Evry	1989
RERS de Dinan	RERS de Dinan – Centre social – Dinan	Communication – Courrier	Courrier à l’adjoint aux affaires sociales de la mairie de Dinan pour une demande de financement pour le déplacement au colloque de 1989 à Evry	1989
RERS de Dinan	RERS de Dinan – Centre social – Dinan	Communication – Journal	Journal de mai 1987, n° 2 avec offres et demandes	1987
RERS de Dinan	RERS de Dinan – Centre social – Dinan	Communication – Journal	Journal d’octobre 1988, n° 6. Sur le rappel des principes, invitation prochaine fête collective, objectif	1989
RERS de Dinan	RERS de Dinan – Centre social – Dinan	Communication – Journal	Courrier récapitulatif et bilan de la fête d’octobre réussite et participation au colloque, retour sur le colloque, accompagné des offres en cours non satisfaites et de demandes non satisfaites, et des activités	1990
Nom du RERS et	Rattachement - Territoire	Type de document	Titre - Descriptif	Date

territoire concerné				
RERS de Dinan	RERS de Dinan – Centre social – Dinan	Communication – Livret/flyer de présentation	Fiche présentation des RERS (échange quoi, qui, comment...)	Sans date (autour de 1990)
RERS de Dinan	RERS de Dinan – Centre social – Dinan	Communication – Livret/flyer de présentation	Présentation des activités régulières, des groupes et dates des permanences	1990
RERS de Dinan	RERS de Dinan – Centre social – Dinan	Document de travail	Proposition de projet pour les RERS pour réaliser un stage de Florence Héber-Suffrin pour le diplôme d'animateur DEFA – IRTS Bretagne, promotion 1994-1995	1995
RERS de Dinan	RERS de Dinan – Centre social – Dinan	Evènement – Invitation	Invitation pour les débuts du RERS à découverte et un buffet, « fête réseau »	1987
RERS de Dinan	RERS de Dinan – Centre social – Dinan	Evènement – Invitation	Invitation à une fête de réseau avec repas partagé et bulletin d'inscription	1989
RERS de Dinan	RERS de Dinan – Centre social – Dinan	Evènement – Invitation	Invitation à une fête de réseau avec repas partagé et bulletin d'inscription	1990
RERS de Dinan	RERS de Dinan – Centre social – Dinan	Rapport administratif	Rapport bilan du RERS de Dinan (adresse, permanence, fonctionnement, salariés, échanges)	1987
RERS de Dinan	RERS de Dinan – Centre social – Dinan	Rapport administratif	Rapport à l'occasion du colloque « échanger les savoirs c'est changer la vie ». Présentation des RERS et historique, pourquoi les Réseaux à Dinan, présentation et bilan du Réseau de Dinan, annexe (RERS comme lieu d'insertion) – Ecrit conjointement par des personnes du centre social et de la circonscription	1990
Nom du RERS et	Rattachement - Territoire	Type de document	Titre - Descriptif	Date

territoire concerné					
RERS de Douarnenez	RERS association – Douarnenez	Communication - Promotion	-	Article paru sur internet	2011
RERS de Douarnenez	RERS association – Douarnenez	Document constitutif - Adhésion	-	Fiche d'inscription	2013
RERS de Douarnenez	RERS association – Douarnenez	Document constitutif - Règlement	-	Charte du RERS	2013
RERS de Douarnenez	RERS association – Douarnenez	Rapport administratif		Rapport d'activité de 2011 (avec rappel du fonctionnement « informel 2009-2010)	2011
RERS de Douarnenez	RERS association – Douarnenez	Rapport administratif		Rapport d'activité de 2012	2012
RERS de La Poste	RERS de La Poste Courrier	Communication - Livret/flyer de présentation	-	Plaquette de présentation du RERS avec les apports et bénéfices pour les salariés et l'entreprise, les modalités, fiche d'inscription...etc	2011
RERS de La Poste	RERS de La Poste Courrier	Communication - Livret/flyer de présentation	-	Plaquette de présentation version courte (sans fiche d'inscription notamment)	2011
RERS de La Poste	RERS de La Poste Courrier	Communication - Livret/flyer de présentation	-	Livret de présentation du RERS et ses apports pour l'entreprise	2011
RERS de La Poste	RERS de La Poste Courrier	Communication - Livret/flyer de présentation	-	Livret de présentation du RERS et ses apports	2011
RERS de La Poste	RERS de La Poste Courrier	Communication - Promotion	-	Article publié dans un blog sur la publication du livre sur le RERS de la Poste	2011
RERS de La Poste	RERS de La Poste Courrier	Communication - Promotion	-	Fiche de résumé et promotion du livre à paraître réalisé par chroniques sociales	2011
Nom du RERS et	Rattachement - Territoire	Type de document		Titre - Descriptif	Date

territoire concerné				
RERS de La Poste	RERS de La Poste Courrier	Documents constitutifs – Règlement	Charte du RERS de La Poste	2011
RERS de La Poste	RERS de La Poste Courrier	Outil – Gestion des échanges	Fiche sur les champs à remplir pour s’inscrire sur le site et entrer les offres et demandes	2011
RERS de La Poste	RERS de La Poste Courrier	Outil – Gestion des échanges	Exemples d’offres et de demandes faits en 2011	2011
RERS de La Poste	RERS de La Poste Courrier	Outil – Gestion des échanges	Fiche à remplir pour s’inscrire en échange	2011
RERS de La Poste	RERS de La Poste Courrier	Outil – Gestion des échanges	Liste des catégories créés pour regrouper les offres et demandes et les organiser, avec différents niveaux	2011
RERS de La Poste	RERS de La Poste Courrier	Rapport administratif	Présentation des objectifs, bilan, apports pour l’entreprise du RERS	2011
RERS de La Poste	RERS de La Poste Courrier	Rapport administratif	Liste complète des offres et demandes pour 2011	2011
RERS de Ploemeur	Ville – Ploemeur	Compte-rendu	Compte-rendu du groupe de travail utilité sociale 2011 mai	2011
RERS de Ploemeur	Ville – Ploemeur	Compte-rendu	Compte-rendu du groupe de travail utilité sociale 2011 avril	2011
RERS de Ploemeur	Ville – Ploemeur	Compte-rendu	Compte-rendu du groupe de travail utilité sociale 2012 février	2012
RERS de Ploemeur	Ville – Ploemeur	Compte-rendu	Compte-rendu de la rencontre avec le RERS de concarneau mars 2012	2012
RERS de Ploemeur	Ville – Ploemeur	Document de travail	Elaboration de la charte en cours	2011
RERS de Ploemeur	Ville – Ploemeur	Documents constitutifs – Règlement	« Tous porteurs et porteuses de connaissances et d’ignorances » - projet du RERS introduction, objectif du projet, principes de base, incontournables	2012
Nom du RERS et	Rattachement - Territoire	Type de document	Titre - Descriptif	Date

territoire concerné				
RERS de Ploemeur	Ville - Ploemeur	Documents constitutifs - Règlement	Charte en image	2012
RERS de Ploemeur	Ville - Ploemeur	Documents constitutifs - Règlement	Objectifs et fonctionnement du RERS en élaboration par le groupe utilité sociale	2012
RERS du Moulin Vert	Maison de quartier du Moulin Vert - Quimper	Communication - Livret/flyer de présentation	Plaquette de présentation des activités du centre social 2013-2014	2013
RERS du Moulin Vert	Maison de quartier du Moulin Vert - Quimper	Document constitutif - Règlement	Charte simplifiée et présentation pour un nouvel adhérent	2013
RERS du Moulin Vert	Maison de quartier du Moulin Vert - Quimper	Document constitutif - Règlement	Charte du RERS avec la fiche d'inscription	2013
RERS du Moulin Vert	Maison de quartier du Moulin Vert - Quimper	Outil - Gestion des échanges	Tableau pour lister lors des permanences les offres, les demandes, les mises en relation faites	2013
RERS du Moulin Vert	Maison de quartier du Moulin Vert - Quimper	Outil - Gestion des échanges	Feuille individuelle d'enregistrement des échanges faits	2013
RERS du 130Moulin Vert	Maison de quartier du Moulin Vert - Quimper	Outil - Gestion des échanges	Fiche d'inscription (avec charte)	2013
RERS Konkerne	RERS de Concarneau - Association	Evènement - Invitation	Invitation à une réunion d'information sur le tout nouveau RERS le 18 novembre	DATE de création ??
RERS Konkerne	RERS de Concarneau - Association	Outil - Formation	« Kit du nouveau membre » fiche explicative de l'usage du blog, de ce qu'est la réciprocité ouverte, chartes des RERS, contacts et Règles	2012
Nom du RERS et	Rattachement - Territoire	Type de document	Titre - Descriptif	Date

territoire concerné				
RERS Konkerne	RERS de Concarneau – Association	Rapport administratif	Présentation des RERS, de l'invitation, rappel de la genèse, fonctionnement, moyens, organisation, bilan, perspectives	2012
RERS La Maison des squares	RERS de la Maison des Squares – Rennes	Communication – Livret/flyer de présentation	Document présentation de l'échange de savoirs et de connaissances (avec des offres et demandes)	Sans date (autour de 1990 ?)
RERS La Maison des squares	RERS de la Maison des Squares – Rennes	Communication – Livret/flyer de présentation	Document de présentation du Réseau de la Maison des squares (principes, offres et demandes)	1991
RERS La Maison des squares	RERS de la Maison des Squares – Rennes	Communication – Livret/flyer de présentation	Document de contact et de présentation des soirées débats, changes en groupes, formation, dates des colloques nationaux	1991
RERS La Maison des squares	RERS de la Maison des Squares – Rennes	Rapport administratif	bilan du module d'orientation approfondie Novembre-décembre 1990 du RES de Rennes (classé dans doc nat)	1990
RERS Saint Pabu	RERS Saint Pabu	Compte-rendu	Compte-rendu de l'Assemblée générale du réseau de mai 2013	2013
RES	RES – centre social – Lisieux	Communication – Journal	L'Echo du réseau – journal de mars 2012 (avec planning)	2012
RES	RES – centre social – Lisieux	Communication – Journal	L'Echo du réseau – journal de septembre 2013	2013
RES	RES – centre social – Lisieux	Communication – Journal	L'Echo du réseau – journal de juillet-aout 2013	2013
RES d'Orly	RES – Association – Orly	Evènement – Invitation	Invitation à la fête des 40 ans envoyés aux membres des RERS	2011
Nom du RERS et	Rattachement - Territoire	Type de document	Titre - Descriptif	Date

territoire concerné					
RES d'Orly	RES – Association – Orly	Communication Livret/flyer présentation	- de	Dans le livret des 40 ans histoire, fonctionnement et définition des RERS, avec entretien avec Claire Héber-Suffrin	2011
RES d'Orly	RES – Association – Orly	Communication Livret/flyer présentation	- de	40 ans, pourquoi? pour quoi? Explicitation du pourquoi de la fête organisée	2011
RES d'Orly	RES – Association – Orly	Communication Livret/flyer présentation	- de	Récits des origines et explications des débuts du RES à Orly	2011
RES d'Orly	RES – Association – Orly	Communication Livret/flyer présentation	- de	Encadrés sur le site du Foresco sur la fête d'Orly avec : entretien Claire Héber-Suffrin sur les débuts, valeurs et ce qu'on fête à Orly, pourquoi fêter les 40 ans, rappel de la création du premier RERS (et ce n'est pas une commémoration)	2011
RES d'Orly	RES – Association – Orly	Communication Promotion	-	Les RERS ont en parle, dossier de presse et citations d'intellectuels	2011
RES d'Orly	RES – Association – Orly	Evènement Programme	-	Programme de la fête des 40 ans	2011
RES d'Orly	RES – Association – Orly	Production		Textes choisis des textes écrits sur le RES lors de l'atelier théâtre	2011
Réseau d'échange	Association Réseau d'échanges Concarneau	Communication Promotion	-	Article dans le Télégramme sur une fête et journée de réflexion avec présence de Claire Héber-Suffrin	2011
Réseau d'échanges de Savoirs	Maison de quartier – Villejean - Rennes	Communication Livret/flyer présentation	- de	L'Elastic – livret de présentation des activités de la maison de quartier 2011-2012	2011
Nom du RERS et	Rattachement - Territoire	Type de document		Titre - Descriptif	Date

territoire concerné				
Réseau d'échanges de Savoirs	Maison de quartier - Villejean - Rennes	Communication - Livret/flyer de présentation	L'Elastic - livret de présentation des activités de la maison de quartier 2012-2013	2012
Réseau d'échanges de savoirs	RES Association Landivisiau	Communication - Livret/flyer de présentation	Fiche de présentation et contact du RES	2013
Réseau d'échanges de Savoirs	Maison de quartier - Villejean - Rennes	Evènement - Invitation	Invitation à un évènement de la maison de quartier à l'automne	2011
Réseau d'échanges de Savoirs	Maison de quartier - Villejean - Rennes	Outil - Gestion des échanges	Photocopie de la recette donnée à l'issue d'un atelier cuisine en novembre 2012	2012
Réseau d'échanges de savoirs	RES Association Landivisiau	Outil - Gestion des échanges	Fiche à remplir à chaque échange de savoir	2013
Réseau d'échanges de Savoirs	Maison de quartier - Villejean - Rennes	Rapport administratif	Projet de la maison de quartier pour la période 2010-2015	2010
Réseau d'échanges de Savoirs	Maison de quartier - Villejean - Rennes	Rapport administratif	Rapport moral, financier et d'activité de la maison de quartier 2010	2011
Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs et de Création Collective d'Evry Centre Essonne	Association - Evry - antenne Evry centre	Communication - Journal	Feuille Réseau - Octobre-Novembre 2011	2011
Nom du RERS et	Rattachement - Territoire	Type de document	Titre - Descriptif	Date

territoire concerné					
Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs et de Création Collective d'Evry Centre Essonne	Association – Evry – antenne Evry centre	Communication Journal	-	Feuille Réseau de Décembre 2012- janvier 2013	2012
Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs et de Création Collective d'Evry Centre Essonne	Association – Evry – antenne Evry centre	Communication Livret/flyer de présentation	-	Schéma de représentation des échanges	2010
Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs et de Création Collective d'Evry Centre Essonne	Association – Evry – antenne Evry centre	Communication Livret/flyer de présentation	-	Flyer de présentation	2011
Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs et de Création Collective d'Evry Centre Essonne	Association – Evry – antenne Evry centre	Communication Livret/flyer de présentation	-	Plaquette de présentation	2011
Nom du RERS et	Rattachement - Territoire	Type de document		Titre - Descriptif	Date

territoire concerné				
Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs et de Création Collective d'Evry Centre Essonne	Association – Evry – antenne Evry centre	Communication – Livret/flyer de présentation	Document de présentation et des principes	2011
Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs et de Création Collective d'Evry Centre Essonne	Association – Evry – antenne Evry centre	Document constitutif – Règlement	Statut du Réseau mis à jour 2000	2000
Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs et de Création Collective d'Evry Centre Essonne	Association – Evry – antenne Evry centre	Document constitutif – Règlement	Document de présentation du fonctionnement, des règles, etc... (statuts ?)	2000
Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs et de Création Collective d'Evry Centre Essonne	Association – Evry – antenne Evry centre	Outil – Gestion des échanges	Fiche d'accueil (coordonnées, disponibilités, offres, demandes, échanges en cours)	2011
Nom du RERS et	Rattachement - Territoire	Type de document	Titre - Descriptif	Date

territoire concerné				
Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs et de Création Collective d'Evry Centre Essonne	Association – Evry – antenne Evry centre	Rapport administratif	Document long de présentation du RERS, de ses objectifs, fonctionnements, apports pour la ville, historique, etc. (projet)	2007
RFR de Saint-Herblain	Réseau de formation réciproque de Saint-Herblain	Rapport administratif	Rapport présent au centre social de Dinan dans le dossier sur le colloque échanger les savoirs c'est changer la vie. Rappel du projet, bilan, évaluation, perspectives, moyens	1990
Système d'Echanges Local	SEL de Mordelles – Association (ancien RERS)	Communication – Livret/flyer de présentation	Livret de présentation du SEL	2012
Système d'Echanges Local	SEL de Mordelles – Association (ancien RERS)	Document constitutif - Règlement	Charte du SEL en 2012	2012
Système d'Echanges Local	SEL de Mordelles – Association (ancien RERS)	Document constitutif - Règlement	Règlement intérieur en 2012	2012
Système d'Echanges Local	SEL de Mordelles – Association (ancien RERS)	Outil – Gestion des échanges	Liste des offres et des demandes pour le mois de mars 2012	2012
Système d'Echanges Local	SEL de Mordelles – Association (ancien RERS)	Outil – Gestion des échanges	Fiche bilan pour chaque échange et par adhérent pour 2012	2012
Système d'Echanges Local	SEL de Mordelles – Association (ancien RERS)	Outil – Gestion des échanges	Fiche par adhérent sur les offres et demandes en 2012	2012
Système d'Echanges Local	SEL de Mordelles – Association (ancien RERS)	Outil – Gestion des échanges	Catalogue d'idées d'activités (en cours ou déjà passées)	2012
Nom du RERS et	Rattachement - Territoire	Type de document	Titre - Descriptif	Date

territoire concerné				
Troc Savoirs	Centre social Pen Ar Créac'h - Brest	Communication - Livret/flyer de présentation	Flyer de présentation du Troc savoir : son fonctionnement, son organisation en juin 2013	2013
Troc Savoirs	Centre social Pen Ar Créac'h - Brest	Communication - Livret/flyer de présentation	Plaquette de présentation des activités du Centre social pour l'année 2012-2013	2013
Troc Savoirs	Centre social Pen Ar Créac'h - Brest	Document constitutif - Règlement	Fiche de présentation de l'organisation et du fonctionnement du Troc Savoirs en 2013	2013

Annexe 4 - Charte des RERS (2014)

1/ Les "RÉSEAUX D'ÉCHANGES RÉCIPROQUES DE SAVOIRS (R.É.R.S.)", groupes d'Éducation Populaire, sont constitués de citoyen(ne)s sans distinction d'âge, de conviction politique ou religieuse, ni d'origine culturelle ou sociale.

Les R.É.R.S. ont pour but de permettre aux personnes DE TRANSMETTRE LEURS SAVOIRS ET D'ACQUÉRIR DES SAVOIRS DANS UN ÉCHANGE RÉCIPROQUE. (savoirs : connaissances et savoir-faire)

2/ Les R.É.R.S. fonctionnent en réciprocité ouverte. C'est à dire qu'il est possible de recevoir un savoir d'une autre personne que celle à qui l'on donne.

Les R.É.R.S. facilitent la possibilité d'entrer en relation entre personnes, étant entendu que l'on peut commencer à apprendre avant d'enseigner (ou vice-versa) et que l'on saura prendre le temps nécessaire pour arriver à l'indispensable réciprocité.

3/ La transmission des savoirs ne donne lieu à aucune contrepartie financière. L'offreur qui transmet un savoir ne perd rien de ses connaissances.

Le demandeur est invité à offrir à son tour un ou plusieurs de ses savoirs.

Il n'y a pas lieu de mettre en place une hiérarchie ou un étalon quel qu'il soit pour mesurer la valeur relative de ces savoirs.

4/ Le contenu de chaque échange, les méthodes d'apprentissage ou de transmission, les modalités pratiques de réalisation sont du ressort des intéressés qui se déterminent librement en fonction de leurs désirs, moyens, problèmes ou disponibilités.

Une mise en relation a lieu pour aider chacun à mieux définir le contenu, la méthode et les critères d'évaluation de chaque échange.

5/ Tout membre d'un R.É.R.S. aura le souci d'aider chacun à identifier ses propres savoirs et les moyens de les transmettre à d'autres, tout en l'aidant à élaborer ses demandes d'apprentissages et de formations.

Le souci de la réussite de l'autre est indispensable pour approfondir son propre savoir. Cette interaction entre individus est source d'autoformation et par là-même de valorisation individuelle et personnelle par autrui.

6/ Aucun cadre juridique n'est recommandé. Il n'y a pas de règlement modèle pour le fonctionnement de chaque R.É.R.S. (y compris pour les moyens financiers nécessaires).

La réciprocité doit être le critère indispensable d'appréciation de tous les projets.

Dans l'organisation des R.É.R.S., on sera attentif à ce que chacun soit acteur, y compris en ce qui concerne l'élaboration de l'information, le pouvoir de décision et les méthodes et moyens d'apprentissage, et prenne ainsi une part active à la bonne marche de son R.É.R.S.

7/ La valorisation individuelle développée au sein des R.É.R.S. doit se vivre comme une école de citoyenneté. A ce titre, il est important que la création collective reste un des objectifs des R.É.R.S. Il faudra donc faire en sorte que les échanges de savoirs débouchent sur des initiatives collectives.

8/ Peuvent être reconnues comme animatrices des R.É.R.S., les personnes :

- capables de travailler en équipe avec le projet d'y intégrer d'autres participants
- parties prenantes d'une société pluri-ethnique, pluriculturelle, société diverse dans ses composantes idéologiques, philosophiques, religieuses, etc.
- attentives à ce que les savoirs échangés le soient dans une optique tolérante, conviviale, au bénéfice de l'épanouissement personnel et collectif de tous et de chacun, non récupérables en tant que tels par quelque idéologie que ce soit

Au fur et à mesure du développement des R.É.R.S., on inventera les moyens nécessaires à la formation des participants et des animateurs, pour leur donner la possibilité de mieux entendre les offres et les demandes, d'être aussi efficaces que possible dans les mises en relation entre offreurs et demandeurs, ainsi que dans le "suivi" des échanges.

9/ Les R.É.R.S. s'obligent à se relier en un "réseau de réseaux" dans un Mouvement.

Dans ce Mouvement, chaque R.É.R.S. est central pour d'autres réseaux.

La liaison entre R.É.R.S. est donc une condition indispensable de la reconnaissance de chacun d'entre eux en tant que "Réseau d'Échanges Réciproques de Savoirs".

FACTEURS DE PÉRENNISATION D'UN RÉSEAU DE FORMATION PAR LES PAIRS :

LE CAS DES RÉSEAUX D'ÉCHANGES RÉCIPROQUES DE SAVOIRS.

Résumé

L'innovation sociale résiste mal à l'épreuve du temps. Quand la plupart des expériences s'épuisent et disparaissent rapidement, certaines parviennent à se pérenniser. Le cas des réseaux de formation entre pairs pose encore d'autres questions. Qu'il s'agisse de réseaux d'apprentissage, de communautés de pratiques, de dispositifs collaboratifs, de *Massive Open Online Courses (MOOCs)*, de groupes d'entraide mutuelle ou de formations par les pairs, ils sont particulièrement soumis à des transformations en fonction des besoins, des actualisations de contenu ou des engagements : quelles sont les caractéristiques particulières de ces dispositifs ? Quelles logiques les acteurs mettent-ils en œuvre pour les inscrire dans la durée ? Peut-on dégager de leur analyse des facteurs de pérennisation ? C'est principalement à ces questions que cette thèse apporte des éléments de réponse, en prenant appui sur le cas des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs (RERS). Elle présente successivement : une approche sociohistorique des différentes formes de coformation depuis le 19^{ème} siècle ; une revue de la littérature dans le domaine ; un cadre théorique principalement appuyé sur la sociologie des organisations et l'approche sociotechnique ; la méthodologie principalement inspirée de la théorie ancrée ; les résultats les plus pertinents.

Ce que cette recherche montre est l'importance des convergences de valeurs, conceptions, récits, aspirations, types d'organisation et outils qui fondent identité du collectif d'acteur engagés qui combinent ces éléments dans des formes locales d'appropriation qui permettent une réinvention du sens des actions et des pratiques.

Mots-clés : formation ; innovation sociale ; éducation populaire ; réseaux de pairs ; dispositif ; logique d'action

FACTORS OF PERPETUATION OF A PEER TRAINING NETWORK:

THE CASE OF KNOWLEDGE EXCHANGES NETWORKS

Résumé

Social innovation stands up with difficulty to the test of time. While most experiments run down and disappear quickly, some of them perpetuate. The case of knowledge exchanges networks between peers raises other questions. Whether in the case of learning networks, of communities of practice, of collaborative devices, of *Massive Open Online Courses (MOOCs)*, of mutual help groups or of training by peers, these networks are particularly subject to change according to needs, according to content updating or to commitments. How are these devices characterized? What are their actors' logics in order to make them perpetuate? Can we bring to light, from their analysis, some factors of perpetuation? Our doctoral thesis tries to provide some answers to these questions, through the example of knowledge exchanges networks. We present research studies about peer training after having described their different forms since the 19th century, in a socio-historical perspective. Based on a methodology inspired from grounded theory, this thesis articulates research studies from the organisational sociology with the socio-technical approach of training. The case of knowledge exchanges networks brings to light the role of shared values, of conceptions, of narratives, of expectations, of types of organisation and of tools that forge a national identity, combined with local forms of appropriation of these components that allow to reinvent the sense of actions and practices.

Keywords : training ; social innovation ; popular education ; peer network ; community of practices ; adult education