

Mardi 25 juin 2019

18h - 20h

AgroParisTech



Claire HÉBER-SUFFRIN

Cofondatrice des réseaux d'échanges
réciproques de savoirs

Apprendre par la réciprocité

Comment les entreprises pourraient utiliser ce réacteur ?

Dossier Documentaire

- 121 pages -

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Apprendre par la réciprocité

Comment les entreprises pourraient utiliser ce réacteur ?

Sommaire

- **Autour de Claire Héber-Suffrin, Cofondatrice des RERS**..... pp. 03-43
 - Itinéraire de Claire Héber-Suffrin
Claire et Marc Héber-Suffrin et les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs (<http://heber-suffrin.org>), 12 p.
 - Présentation des RERS et de Foresco
Mouvement des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs® (www.rers-asso.org), 2018, 8 p.
 - Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs. Une véritable démarche formatrice
Héber-Suffrin Claire, *Empan* n°81 (pp. 36-42), *Cairn Info* (<https://www.cairn.info>), 2011, 11 p.
 - Avec Claire Héber-Suffrin, « chacun, tout à tour, enseigne et apprend »
Ruellan Tugdual, *Histoires ordinaires* (www.histoiresordinaires.fr), 2016, 6 p.
 - Claire Héber-Suffrin : Apprendre par la réciprocité
Longhi Gilbert, *Canopé* (www.reseau-canope.fr), 2016, 3 p.

- **Apprendre par la réciprocité en entreprise**..... pp. 44-114
 - Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs, un dispositif d'autoformation singulier
Le Boucher Caroline, *Halshs* (<https://halshs.archives-ouvertes.fr>), 2013, 13 p.
 - Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs à l'heure du numérique : analyse des réseaux comme dispositifs de formation
Le Boucher Caroline et Eneau Jérôme, *Education Permanente* n°HS5 - 2013-2, *ResearchGate* (<https://www.researchgate.net>), 2013, 13 p.
 - Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs
Fernagu Oudet Solveig, *Revue française de sciences sociales* n°119 (pp. 7-27), *Cairn Info* (<https://www.cairn.info>), 2012, 19 p.
 - Le réseau d'échanges réciproques de savoirs, une innovation à la Poste courrier
Van Den Abeele Maryannick, *École de Paris du management* (www.ecole.org), 2009, 12 p.
 - Apprendre des aides-soignantes
Molinier Pascale, *Gérontologie et société* n°133 (pp. 133-144), *Cairn Info* (<https://www.cairn.info>), 2010, 13 p.

- **Six vidéos de l'UODC sur travail, apprentissage et transmission - www.uodc.fr**..... pp. 115-121
 - 1 - Passer de l'emploi pour tous à l'activité pour tous.
Dépasser les œillères des économistes
Berry Michel, VC n°239, 2019
 - 2 - Comment former et apprendre à partir des situations de travail ?
Ulmann Anne-Lise, VC n°234, 2018
 - 3 - Les apprentissages informels au cœur des métiers.
Ce que nous apprend le monde infirmier
Muller Anne, VC n°205, 2016
 - 4 - Quelles sont les situations de travail apprenantes ?
Ce que la formation pourrait pour leur développement
Mayen Patrick, VC n°186, 2015
 - 5 - Produire de la valeur à plusieurs centaines de personnes. Intelligence collective, réseaux, coopération
Cornu Jean-Michel, VC n°170, 2014
 - 6 - Tutorat, transmission, accompagnement. Manager l'intergénérationnel dans l'entreprise
Masingue Bernard, VC n°168, 2014

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Apprendre par la réciprocité

Comment les entreprises pourraient utiliser ce réacteur ?

- Partie I -

- **Autour de Claire Héber-Suffrin, Cofondatrice des RERS..... pp. 03-43**
 - Itinéraire de Claire Héber-Suffrin
Claire et Marc Héber-Suffrin et les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs (<http://heber-suffrin.org>), 12 p.
 - Présentation des RERS et de Foresco
Mouvement des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs® (www.rers-asso.org), 2018, 8 p.
 - Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs. Une véritable démarche formatrice
Héber-Suffrin Claire, *Empan* n°81 (pp. 36-42), *Cairn Info* (<https://www.cairn.info>), 2011, 11 p.
 - Avec Claire Héber-Suffrin, « chacun, tout à tour, enseigne et apprend »
Ruellan Tugdual, *Histoires ordinaires* (www.histoiresordinaires.fr), 2016, 6 p.
 - Claire Héber-Suffrin : Apprendre par la réciprocité
Longhi Gilbert, *Canopé* (www.reseau-canope.fr), 2016, 3 p.

Itinéraire de Claire Héber-Suffrin

On peut toujours, après coup, identifier dans son histoire de vie le terreau dans lequel semblent s'enraciner nos choix, nos utopies et nos implications ; ce qui, puisé dans le passé, donne de la signification à notre présent et des orientations cohérentes à notre futur. Consciente qu'il s'agit toujours d'une reconstruction, j'ai laissé émerger quelques-unes de ces racines. Certaines sont anciennes, et ont à voir avec l'humus familial et les expériences de l'enfance.

Des racines familiales

Une image douloureuse m'accompagne au fil de mes choix, celle de ma grand-mère courbée pour saluer le propriétaire de la ferme dont elle était métayère. J'avais 15 ans et je n'acceptais pas cette **soumission** qu'elle jugeait nécessaire, même si les grimaces qu'elle faisait « par derrière » nous signifiait combien celle-ci lui pesait mais nous disait aussi qu'elle essayait, seule, de s'en libérer un peu intérieurement !

On a toujours reconnu, tant de mon côté paternel que maternel, l'importance de l'instruction ; et même pour les filles, puisque grands-mères et arrière-grands-mères étaient allées jusqu'au certificat d'étude et au brevet élémentaire (dans un milieu rural). Mes parents souhaitaient nous faciliter les accès aux savoirs par l'école, les visites culturelles, les livres, les conversations, et portaient surtout une attention permanente à notre scolarité.

Héritage familiale « heureux » qui m'accompagne tout au long de ces choix nécessaires : celui de la volonté, du courage et de l'intelligence des mes parents pour s'instruire et nous instruire, mais surtout, leur cohérence en terme de solidarité, non seulement avec ceux du « pays », mais aussi avec ceux du métier et du quartier. Ils ont enraciné en moi, affectivement, un lien quasi essentiel pour moi entre **Apprendre et Etre solidaire**. Leur propre choix de vie éclairé par le personnalisme chrétien¹ - mon père était militant mutualiste, entre autres - et ma première formation pédagogique « par expérience » dans un Mouvement d'Education populaire qui proposait une règle simple pour penser et agir en vue de transformations personnelles et sociales - « voir, juger, agir » -, sont les racines éthiques et méthodologiques de mes pratiques d'enseignante et de formatrice.

Mon **refus des catégorisations sociales** figées s'enracine aussi, en partie, dans mon enfance. Le « ciel » m'est tombé sur la tête, alors que j'étais à un cours de « catéchisme ». « On va prier pour les mal-logés », dit le prêtre. Qu'à cela ne tienne, on nous faisait régulièrement « prier pour les malheureux ». Et, pleine de compassion, du haut de mes 9 ans, je commence à prier pendant que le prêtre dit, à voix haute, le contenu de la prière. Et soudain, je ne pense plus, je ne réagis plus, un silence épais, noué, noueux, en moi : « en particulier, ajoute-t-il, pour la famille de Claire ». J'arrive à prononcer : « mais je ne suis pas mal logée, nous avons trois pièces ». Bien sûr, la surface totale était de 27 m², sus les combles et nous étions six. Mais nous étions une famille heureuse, je savais que mes parents cherchaient un logement plus grand depuis longtemps ; il ne m'était jamais venu à l'idée que nous pouvions appeler la prière de compassion à une Autorité Supérieure qui, pour répondre à cette prière de compassion des autres, nous accorderait enfin ce que mes parents cherchaient activement. Mes parents, leur recherche, leur courage, leur volonté, leur capacité assurée d'être responsables de nous, se trouvaient soudain niés ! Je ne l'ai jamais oublié.

Des racines scolaires

Il est aussi des souvenirs fondateurs : une élève de ma classe de 6^{ème} avait le don de nous captiver par des histoires qu'elle racontait en récréation. J'ai tenté, moi aussi, de captiver

¹ Cf. Emmanuel Mounier : développer

mes frères en leur contant ces histoires entendues dans la journée. Et, le parfum d'interdit aidant (nous étions censés dormir), j'ai obtenu un succès encourageant. À partir de ce jour, j'ai exercé, au profit de cette séance nocturne, avec mes frères, mes capacités d'écoute. Non seulement, je retenais les détails, mais motivée par le désir de retransmettre, j'enrichissais à mon tour le récit, je le réinventais.

Mais la colère fit aussi racine chez moi. Cette **colère qui naît de l'humiliation**, la sienne propre, celle des autres. L'école protège peu les plus faibles, ou les plus sensibles, face aux humiliations. Un cahier " sale " affiché dans le dos pendant les récréations, au vu et au su de tous, pour créer une honte " éducative " ! La timidité moquée. Le mépris pour les " perdants ". Le manque d'espérance d'une évolution, d'une transformation possible. Le renvoi à l'enfant de ce que toute difficulté est de " sa faute "...

Des racines professionnelles

Mon entrée dans l'Éducation nationale n'a pas atténué cette colère, bien au contraire. J'y ai expérimenté la grande solitude de la remplaçante débutante. Il arrivait qu'aucun enseignant ne m'adresse la parole durant tout mon temps de remplacement. Pour mon premier poste d'institutrice, j'ai " atterri " à Orly, en 1964, dans une école en préfabriqué. Première découverte de la solidarité, l'enseignante de la classe voisine m'a soutenue, conseillée, aidée. Je n'avais d'autre formation pédagogique que mon expérience d'animatrice dans un mouvement d'éducation populaire : " Voir, juger, agir " en était la règle éthique et méthodologique. Mon premier apprentissage s'est ainsi fait " en situation " et coopérativement : cette institutrice et moi avons, main dans la main, appris à **travailler ensemble**.

Je conserve de ces débuts une première stupeur : ces enfants et leurs familles n'étaient nommés que pour leur appartenance aux catégories " échec scolaire ", " familles défavorisées " et " quartiers difficiles ". Je n'ai pas pu entrer dans ces catégorisations. Comment aider des enfants à apprendre sans s'appuyer sur leurs savoirs, sans reconnaître leurs familles, sans considérer les collectifs dans lesquels ils vivent ? Comment leur enseigner si on casse leur fierté ? Si l'on est seulement un problème pour sa classe et son école, comment pourrait-on s'y **sentir bien** ? Comment apprendre à se sentir bien à l'école, et avoir sa place dans la société si l'on est d'abord et seulement un problème ? Si l'on n'est jamais attendu pour ce que l'on peut apporter ?

J'ai admiré de nombreuses mères de famille pour leur aptitude à traverser des situations économiques et sociales difficiles avec une ténacité et une intelligence remarquables. Moi-même timide, manquant de confiance en moi, j'ai eu **besoin des autres**, et en particulier de ces mères, pour réussir dans mon métier.

Un inspecteur, lors de sa première visite dans ma classe (1967), m'a reconnue comme « une excellente pédagogue ». C'était la première fois que je me regardais ainsi, parce que quelqu'un me le renvoyait. Je n'ai jamais oublié cela : comment savoir si l'on sait, si l'on est capable, si l'on est capable de devenir capable si jamais personne ne vous l'a signifié ? Ne vous a, par sa **reconnaissance**, permis de considérer vos savoirs, vos possibles ? Il me confirmait ainsi une des clefs de mon métier d'enseignante. Et il a ajouté : « Vous devez faire partie du mouvement Freinet ? » Je n'en avais jamais entendu parler. « Vous devriez prendre contact avec eux, car ils vous apprendraient des choses et vous leur en apprendriez » m'a-t-il conseillé. Il m'a ouvert la chance de ma première (et meilleure !) **formation professionnelle** qui fut, véritablement, une **formation réciproque**. Le groupe Freinet local se réunissait le jeudi matin, jour de congé. Chacun à notre tour, nous faisons venir nos élèves, et faisons la classe devant nos collègues volontaires qui nous observaient et nous critiquaient. Parce qu'il y avait réciprocité dans les rôles, la critique était une critique constructive, pour avancer ensemble

Des racines citoyennes

De belles **rencontres** - celle de cette institutrice qui m'a appris à dessiner, qui n'a pas hésité à partager ses façons de faire, celle de cet inspecteur qui m'a aidée à voir et savoir ce que je réussissais et à m'interroger de façon constructive sur ce qui m'était difficile. La **coopération** vraiment paritaire avec les mères, alors que nous étions dans une situation institutionnellement dissymétrique. Ma contribution à une **recherche-participation** avec un sociologue et les habitants de la cité d'urgence (Années 1963 et suivantes) – elle se faisait avec les personnes concernées, en vue d'une prise en charge commune du changement. La **fondation** (1971), avec des amis éducateurs et mon mari, Marc², d'un club de prévention dans les cités de transit³ d'Orly. La **lecture** des travaux de Célestin Freinet et mon intégration dans le groupe local des « enseignants Freinet ». Tels ont été les ingrédients qui m'ont amenée à développer une pratique de classe coopérative, ouverte sur le milieu, et des dynamiques de construction des savoirs par tâtonnement expérimental.

Mai 68, du mouvement, du brassage et des liens

Le Mouvement de Mai 68, en déclenchant une mise en mouvement de la société, des institutions et d'un certain nombre d'acteurs sociaux, a considérablement élargi mes réseaux sociaux, m'a fait découvrir d'autres mouvements pédagogiques. Ce grand brassage d'idées, entre amis, entre collègues, entre organisations ainsi que des lectures foisonnantes m'ont ouvert l'esprit à des points de vue pédagogiques, politiques, sociologiques, économiques sur l'école.

J'ai perçu toutefois deux contraintes.

- *La première* : les élèves en échec scolaire intègrent leur situation comme une fatalité. À tel point que leurs échecs fonctionnent pour eux comme seuls et vrais repères.

- *La seconde* : ils sont si peu conscients de leurs richesses et leurs savoirs qu'ils n'investissent absolument pas l'école comme un lieu où ils pourraient manifester et exercer ces savoirs. Ils ne les nomment d'ailleurs jamais Savoirs, de même qu'ils ne repèrent ni ne nomment apprentissages ou formations ceux accomplis hors de l'école. Comment leur permettre de progresser si on ne les aide pas à ancrer les apprentissages scolaires sur ceux qu'ils ont déjà acquis à l'école et hors de l'école ?

Pour **contourner ces obstacles**, j'ai opéré *plusieurs choix*. Tout d'abord, nous donner du temps, aux élèves et à moi-même, pour bien travailler ensemble : j'ai ainsi choisi de **suivre** mes élèves, c'est-à-dire de parcourir avec eux le cours élémentaire 2^{ème} année, puis les cours moyens 1^{ère} et 2^{ème} année. Ensuite, j'ai décidé d'ouvrir l'école, d'appuyer les apprentissages scolaires sur les savoirs déjà acquis, analysés et reliés et d'apprendre aux enfants à utiliser les savoirs scolaires pour observer la réalité, l'analyser, et agir sur elle.

Naissance de réseaux d'échanges réciproques de savoirs Dans l'école et dans la cité, 1971

J'avais donc choisi d'**ouvrir l'école** pour appuyer les apprentissages scolaires sur la réalité vécue par les enfants et sur leurs savoirs déjà acquis, à conscientiser, à analyser, à relier. Fille moi-même d'un père qui avait « bénéficié » de la promotion

² Marc Héber-Suffrin (professionnellement avocat) qui travaillait bénévolement dans l'équipe du Club.

³ Cités de transit qui n'étaient pas du tout, comme leur nom pourrait le faire croire, des habitats de passages mais des immeubles de mauvaise qualité et vite délabrés où étaient relogées les familles les plus pauvres des quartiers insalubres de Paris.

sociale par l'école, je savais avec certitude et j'avais la conviction que mon rôle était de leur faciliter l'accès à des savoirs que leur histoire sociale leur donnait peu de chance de croiser. Je voulais avec passion leur apprendre à utiliser les savoirs scolaires pour observer la réalité sociale, l'analyser, agir sur elle. Je m'étais promis d'être toujours attentive à la fierté des enfants. Je souhaitais faire tout ce qui était en mon pouvoir pour qu'ils aient le désir de venir à l'école.

Quelques événements vécus avec mes élèves, leurs parents, événements que j'ai moi-même eu la chance, d'analyser, de relier, d'éclairer par des lectures et par le questionnement, l'implication et les apports théoriques⁴ de Marc seront les **déclencheurs de la création des Réseaux** d'échanges réciproques de savoirs et de création collective.

- Brigitte avait été « mise » dans ma classe parce qu'elle était profondément « bloquée » contre les autres, l'école, les apprentissages, la société... Alors que nous étions une classe coopérative, où l'entraide était devenu une habitude partagée elle refusait, avec une grande violence physique, toute aide que la mienne. Un jour, un soir, en classe de neige, un rire, une parole, un air de musique, je ne sais quoi, elle s'est mise à danser. C'est le silence admiratif des autres élèves qui m'a alertée. C'était très beau. Les autres se sont mis à danser autour d'elle. Je lui ai proposé de l'inscrire au petit conservatoire municipal de danse pour que la technique vienne enrichir ses dons. Et je lui ai demandé de nous « offrir » ce qu'elle y apprendrait pour préparer un spectacle dansé collectif pour la fête de l'école. Et elle s'est mise à apprendre, la danse, les mathématiques, l'Histoire, la grammaire... Là, j'ai compris pour toujours qu'on ne peut créer l'envie d'apprendre sans restaurer la dignité (tu découvrais à tes pairs une excellence), sans construire un rôle social reconnu (tu étais l'enseignante de danse), sans savoir que l'on est attendu quelque part, sans jouer un rôle dans le « Nous » (classe, école, famille, quartier, société...) dont on est ou pourrait être un des « Je » irremplaçable.
- Un jour, dans un petit village de montagne (1971), je leur ai proposé de découvrir l'environnement. Dès la première enquête, des enfants sont revenus avec la proposition d'un fermier de leur apprendre à traire. Nous avons saisi l'occasion et réorganisé ensemble notre projet : nous allions découvrir les habitants du village en vivant avec eux, en apprenant grâce à eux. Les enfants sont allés, chez tous les fermiers du village pour apprendre à traire, voir naître des veaux, etc. Apprendre le travail du bois avec un menuisier, la mémoire du village avec ses vieux, à fabriquer des bijoux avec une femme artisan... Soucieuse des apprentissages « scolaires », je leur ai proposé de réaliser une exposition pour « rapporter » à Orly tout ce qu'ils apprenaient. Et le soir, en « heures supplémentaires » enthousiasmantes, ils écrivaient, dessinaient, réalisaient schémas et graphiques, confrontaient leurs points de vue, exerçaient leur mémoire, comparaient avec ce qu'ils vivaient, découvraient de nouvelles curiosités, retournaient poser des questions... Et, fiers de ce projet, ils voulaient réussir l'exposition. **Je voyais à l'œuvre la force du désir dans l'apprentissage.** En excluant le passionnant et le passionnel du champ pédagogique, des buts de l'apprentissage, on tire vite, trop vite, la conclusion que les apprentissages ne passionnent pas les élèves. Et c'est alors vrai, on déracine le désir, on justifie

⁴ IL était particulièrement intéressé par les travaux d'Edgar Morin.

l'échec ! C'est en se passionnant sur le projet qu'ils se responsabilisaient. C'est en se responsabilisant qu'ils se passionnaient. Les outils doivent répondre à des nécessités et celles-ci ne sont pas abstraites, elles sont liées à un projet. Ils découvraient alors leurs besoins en orthographe, grammaire, arithmétique, histoire. L'après-midi, une moitié du groupe était sur les chantiers, l'autre faisait du travail individualisé ou coopératif pour acquérir les notions manquantes. Les savoirs scolaires prenaient du sens. Les élèves savaient à quoi ceux-ci servaient. Le projet, sa réussite, mais aussi les apprentissages réussis qui développaient leur puissance de faire leur prouvaient qu'ils avaient eu raison d'apprendre, même en se contraignant. Leur expérience de l'intérêt d'apprendre se développait. Cercle vertueux de l'expérience de la réussite. J'ai compris alors une des grandes forces de la réciprocité en formation. En leur proposant, pour « instruire autrui » (les parents, les autres classes, le quartier puisque leurs travaux ont été exposés dans le centre commercial du quartier), de faire un retour sur leurs apprentissages, de les reformuler, et de les exposer, y compris aux questions des autres, je leur proposai une véritable démarche d'appropriation des savoirs.

- Forte de cette expérience réussie, mais aussi toujours très sensible à la dévalorisation immense intégrée par un grand nombre d'enfants et de leur famille (« Je suis nul » ; « de toutes façons, nos enfants ne peuvent réussir à l'école, déjà, nous, ça na marchait pas », et « Orly, c'est pourri », je proposai à une autre classe de réaliser un ouvrage collectif en vue d'une publication (toujours l'idée de « grands » projets, facteurs de fierté) sur « La vie en HLM à Orly ». Pour le réaliser, j'ai suscité des rencontres avec différents univers professionnels, des travailleuses familiales, des commerçants de magasins, un Institut médico-pédagogique... **Ancrer les apprentissages scolaires dans une création commune et dans un lien avec le réel**, faire découvrir aux enfants que les savoirs sont utiles pour vivre, pour comprendre et pour agir sur la réalité, qu'ils peuvent être passionnants, et désirables, tels en étaient les objectifs pédagogiques ! J'ai été impressionnée par la qualité, chez certains élèves, du travail d'analyse des résultats de l'enquête, et, chez tous, par leur capacité à intéresser leur milieu social et familial à leur recherche. J'ai définitivement retenu que, pour apprendre, il faut se sentir **concerné par les objets de savoirs proposés**. Et que l'apprentissage a pour fonction de construire une distance critique avec la réalité vécue.
- C'est dans ce cadre qu'un mois après notre visite de la chaufferie, l'ouvrier chauffagiste est venu, de sa propre initiative, vérifier si nous avons bien appris et compléter nos connaissances. Sur proposition des enfants, il a ensuite assisté à un exposé sur les volcans préparé par cinq élèves accompagnés d'une géographe. Après la classe, 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 week-end, ce lieu où les adultes, les jeunes, les enfants d'un quartier osent venir **partager les savoirs** ! Et pas seulement l'école, tous autres lieux redéfinis comme lieux d'apprentissages parce qu'investis comme tels ! Sans que je le sache vraiment encore, toute la démarche des réseaux d'échanges réciproques de savoirs était là : Nous avons fait la démarche d'aller chercher les savoirs « une demande », l'ouvrier chauffagiste nous a répondu : « une offre en réponse ». Plus tard, de lui-même, il est revenu nous en faire l'offre pour évaluer et consolider nos connaissances, et nous avons répondu à cette offre : « une offre et une demande en réponse ».

- Autre expérience fondatrice. Un séjour de huit jours chez des correspondants à Cannes. Pour des raisons de santé, je ne pouvais pas y consacrer beaucoup de temps, et j'ai demandé aux enfants d'inviter leurs parents pour que nous le préparions ensemble. Non par souci pédagogique, mais parce que j'avais besoin d'eux ! Loin du cliché qui voudrait que dans ce type de cité, les parents ne s'intéressent pas à l'école (elle est si souvent le lieu de leur propre échec reproduit, renforcé et dramatisé par celui de leurs enfants), ils sont tous venus. **Attendus** pour ce qu'ils pouvaient apporter, ils ont tous formulé des propositions. Nous avons organisé, par la même occasion, des ateliers éclatés, des échanges de savoirs dans la cité, pendant et hors les horaires scolaires.

Ceci constitue seulement un aperçu du foisonnement des expériences constructrices vécues dans la classe dans et avec son environnement. Je les racontais régulièrement à Marc, ce qui me mettait quotidiennement en **situation de retour réflexif**. Nous vivions ensemble la vie du Club et partageions avec nos amis éducateurs, le souci de l'accès pour tous aux savoirs, à l'emploi, au logement, l'analyse de la société, à l'action collective... **La lecture de « Deschooling society » de Ivan Illich, sa proposition de constitution de réseaux de savoirs⁵** et une rencontre autour de ses thèses où j'ai eu l'occasion de raconter tous ces événements⁶, et ainsi de comprendre un des fils rouges⁷ qui les traversaient et leur donnaient sens ont été le déclic d'une création dont on ne savait absolument pas, à l'époque, qu'elle se développerait ainsi et dans d'autres champs que le champ scolaire. Nous avons pu, ensemble, relier et relire nos expériences, les interroger par des lectures⁸, et... rêver !

Et un soir de 1971, dans ma classe, avec une soixantaine d'élèves, anciens élèves, parents, participants d'associations, enseignants, travailleurs sociaux, commerçants, bibliothécaires, amis... **nous décidons ensemble de créer des Réseaux d'échanges de connaissances⁹**.

Toute une dynamique s'est mise en place, qui a mobilisé autour de 500 personnes de 1971 à 1976. En voici quelques exemples :

- Dans la classe : Véronique offre le passé composé à deux autres élèves et demande la division à deux chiffres qu'elle reçoit de Nasser ; deux filles vont, tous les mardis après-midi, apprendre la dactylo avec deux secrétaires de mairie (sur le temps de travail de celles-ci)...
- Entre classe : un groupe d'élèves de quatrième étudiant des techniques de théâtre (assez proche du Théâtre/Forum) avec leur enseignant de français viennent nous les transmettre. Un groupe de ma classe ira alors les transmettre à des plus petits.
- **L'école est ouverte** le soir, le samedi, le dimanche aux habitants de la cité, ainsi que divers lieux « publics ». Un groupe de femmes avec un médecin travaille sur les questions qui les préoccupent : maladies infantiles,

⁵ Même si nous n'étions pas d'accord avec tout ce qu'il en tirait, ses analyses sur la question de l'école ont beaucoup compté pour nos.

⁶ De ce temps date mon intérêt pour les situations où des acteurs peuvent raconter leurs expériences et, ainsi, construire avec elles la distance critique suffisante pour en tirer le meilleur parti : en terme de compréhension de soi, de relations avec autrui, de tremplin d'actions et de créations.

⁷ Le fil rouge, dans la corde du marin, est ce qui est au centre, invisible et lui donne sa solidité.

⁸ Illich, Laborit, Freinet, Morin...

⁹ Toute l'histoire des réseaux d'Orly, d'une classe fonctionnant « en alternance », de l'utilisation de la pédagogie Freinet pour faire de l'Ecole une animatrice culturelle » du quartier et de la ville a été relatée dans : Claire et Marc Héber-Suffrin, 1981, 1994, L'Ecole éclatée, Paris, Stock, Desclée de Brouwer, Préface de Edgar Morin.

vaccinations, hygiène, contraception. Un groupe « actualité/conflits » composé de cinq élèves de collège, d'un professeur, d'adultes de la cité se réunit régulièrement pour apprendre à analyser les événements politiques (ils travaillent, par exemple sur la crise du pétrole, les événements du Biafra...)

- Des jeunes de 20 ans, catégorisés socialement comme des futurs délinquants offrent la mécanique mobylette à des jeunes de quatrième qui l'ont demandé. Après une année d'enseignement (soutenu par une éducatrice), ils viennent dans ma classe, un soir, faire le bilan. C'est très émouvant de les voir entrer à l'école la tête haute, faire un vrai travail d'évaluation et... demander l'orthographe. Considérés à parié, mis en situation de transmettre, ils ont pu ainsi repérer leurs savoirs, découvrir qu'ils avaient été capable d'apprendre puisqu'ils avaient et pouvaient enseigner ; ils ont donc pu oser demander quelque chose qui, jusqu'alors, les avaient mis en échec parce qu'ils ont pu **imaginer** qu'ils pouvaient **réussir**. De plus, ils ont pu faire cette demande en toute **dignité**.

Des liens pour construire et se construire

Puisque je défendais le projet d'une école coopérative, comment ne pas m'engager moi-même dans des collectifs tendus vers le changement politique et la justice sociale ? Durant ces années, j'ai contribué à la création d'un club de prévention dans la cité de transit avec mon mari et des amis éducateurs et militants associatifs. J'ai ainsi été très sensibilisée à la question de l'accès à tous et à chacun des informations, des savoirs, des possibilités d'agir. J'ai, d'autre part, créé la section syndicale, pour le primaire, du SGEN¹⁰-CFDT¹¹ à Orly. Avec des enseignants du SGEN et du SNI, nous avons étudié des établissements scolaires du département, leurs populations et les filières proposées. Les résultats de nos travaux ont dévoilé, à travers la carte scolaire et les localisations des types d'établissements, les choix sociopolitiques qui renforçaient les déterminismes sociaux tels qu'a pu les dévoiler le sociologue Pierre Bourdieu.

Enfin, ayant suivi mes élèves trois ans de suite, je me suis préoccupée de leur intégration en sixième. L'équipe d'enseignants du collège s'est rendu plusieurs fois dans ma classe et a reçu plusieurs fois mes élèves de CM2. L'année suivante, pendant trois mois, ces enseignants ont évalué leur adaptation, et l'ont jugée très positive. Ces résultats m'ont encouragée à poursuivre ma démarche et notre coopération avec les enseignants du collège qui seront présents pour la création des Réseaux¹².

Soutiens, résistances, coopérations et lassitudes

Ayant obtenu le Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les Écoles annexes et les Classes d'application en 1971, j'ai accompagné la formation d'apprentis enseignants et reçu des enseignants chevronnés dans ma classe, m'obligeant toujours à décrire, reformuler, analyser, confronter et questionner ma pratique.

La qualité des soutiens, des aides et des reconnaissances obtenues ne doit pas masquer les difficultés qui ont jalonné mon parcours. L'importance du travail que j'ai dû fournir est la première d'entre elles. En effet, j'assurais une évaluation rigoureuse des apprentissages faits par chacun des enfants lors de chaque activité individuelle et collective, et cette tâche me prenait beaucoup de temps. En second lieu, si la coopération entre un grand nombre d'acteurs

¹⁰ Syndicat général de l'Éducation nationale.

¹¹ Confédération française démocratique du travail.

¹² Nous écrivons Réseaux (avec un R majuscule), pour spécifier qu'il s'agit des réseaux d'échanges réciproques de savoirs.

était nécessaire, elle était aussi difficile. Enfin, pour assurer sa visibilité, l'expérience courait le risque d'être transformée en "vitrine", en objet "original" à faire "visiter" comme exemple des changements de l'institution.

Par ailleurs, des oppositions se sont manifestées. Certains collègues affichaient ainsi une indifférence active (on montre, avec affectation, que l'on ne sait pas, ne veut pas savoir et n'est absolument pas intéressé par l'expérience ; mais que, "*Cela ne nous gêne pas*"). D'autres ne discutaient que sur des questions telles que "*Et l'ordre dans tout ça !*" : Pourquoi mes élèves ne montaient-ils pas en rang 2 par 2 ? Pourquoi ne descendaient-ils pas toujours en récréation ? Le soutien municipal, réel dans les débuts du réseau, s'est émoussé. Le nouveau directeur du collège s'est déclaré réticent à poursuivre une collaboration avec nous.

Épuisée par le travail, par les oppositions qui ne se situaient jamais ouvertement sur des conceptions de la pédagogie, j'ai pris une année de congé pour convenance personnelle pour entamer en 1976 une formation en Sciences de l'éducation. J'ai alors prolongé mon absence en Congé pour élever mes enfants et afin de poursuivre mes études universitaires. Je n'ai pas repris de poste d'enseignante dans l'Éducation nationale.

Le développement des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs

Nous nous installons à Évry en 1976. Marc, en 1977 est élu et désigné comme adjoint au maire chargé des affaires sociales. C'est à ce titre qu'il crée une commission extra-municipale des affaires sociales. Et, avec cette commission et la Mission d'éducation permanente, en fin 1979, nous impulsions la création du Réseau d'Évry. C'est un temps de tâtonnements revendiqués : "*Comment on démarre ?*" "*En démarrant !*". Et naissent des formes sociales que l'on n'aurait pas imaginées si l'on s'était coulé dans les formes reconnues, y compris du côté associatif. C'est le temps de la gestion par tous, de la mise en relation par le plus grand nombre de participants, de l'animation et de l'ouverture du Réseau par ses membres. Nous faisons face à l'incompréhension narquoise de groupes constitués. L'enthousiasme de la création supplée à l'imperfection des outils. Nous approfondissons les dimensions de la réciprocité, les conditions de sa mise en œuvre, ses effets, en particulier grâce aux travaux de Gaston Bachelard¹³.

Alors que l'enthousiasme de nos débuts est alimenté par celui des nouveaux créateurs de Réseaux, nous commençons socialement à prendre la mesure des multiples formes d'exclusions. On parle alors des "nouveaux pauvres", de relégation, de lutte contre l'exclusion, d'insertion. L'intérêt des travailleurs sociaux pour les réseaux d'échanges réciproques de savoirs nous a permis de comprendre à quel point la solidarité¹⁴ est non seulement une exigence éthique et politique mais aussi une richesse. Nous avons développé notre conscience de ce qu'en acceptant l'exclusion, nous tolérons que des richesses humaines en savoirs, points de vue, relations, potentiels se perdent pour les individus eux-mêmes mais aussi pour toute la société qui se prive de richesses sous-estimées, inestimables, et mal placées dans une hiérarchie des valeurs intériorisée et peu questionnée.

C'est l'époque des premières rencontres "inter-réseaux" et de la rédaction d'une Charte (1985). Nous refusons de plaquer un dispositif, mais nous aidons ceux qui le souhaitent à découvrir sur quelles ressources s'appuyer pour inventer, faire vivre un Réseau et renouveler les démarches qui les ont précédés. Dans les inter-réseaux, nous mutualisons les outils, idées, questions, recherches, attentes, réussites et dysfonctionnements.

Dès 1986, nous nous obligeons à nos premières recherches collectives. Une première recherche-action, avec le soutien du CRESAS¹⁵, "*Étude sur les conditions de développement*

¹³ Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, 1986.

¹⁴ Solidarité : chacun répond pour le tout.

¹⁵ Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire.

des réseaux de formation réciproque” instaure au niveau des équipes une attitude d’observation plutôt que d’injonction, d’expérimentation plutôt que de prescription. Cette recherche sera suivie de nombreuses autres, toutes en lien avec des équipes extérieures (INRP, Universités, INSEE¹⁶, Laboratoires de recherche...). À partir de 1984, nous organisons des formations à cette démarche, proposées à des travailleurs sociaux, habitants, enseignants, élus, animateurs... La rencontre avec Philippe Meirieu¹⁷ (1988) et ses interventions, les années suivantes, à l’occasion de nos colloques et de nos universités d’été, nous aident à nous situer dans les pratiques pédagogiques, accompagnent nos réflexions sur l’acte d’apprendre, sur le savoir sur les savoirs, sur les réseaux comme matrice de pédagogie différenciée.

Échanger des savoirs, c’est changer la vie, notre deuxième colloque en 1989 à Évry, rassemblait 800 à 1000 personnes. Il réunissait, dans une réflexion commune, membres des Réseaux (dont ceux que l’on n’invite guère dans ce type de manifestation, convaincus qu’ils ne comprendraient ni ne pourraient rien apporter d’essentiel), pédagogues, sociologues, philosophes, psychologues, administrateurs, enseignants, travailleurs sociaux, élus. Le Recteur de Versailles y est venu *grâce au titre du colloque*. Deux cents intervenants ont fait de ce temps un moment de métissage culturel étonnant et stimulant¹⁸.

Depuis lors, le Mouvement des réseaux d’échanges réciproques de savoirs¹⁹ a organisé, chaque année, des Universités d’été, avec des acteurs de l’Éducation nationale (enseignants, inspecteurs, documentalistes, assistantes sociales scolaires) des animateurs et participants de Réseaux, des élèves (de primaire, collège et lycée), toujours en lien avec des chercheurs en Sciences humaines.

En 1992, nous publions *Échanger les savoirs*, ouvrage dans lequel nous poursuivons l’exploration théorique et conceptuelle de ce qui est en jeu dans des échanges de savoirs définis par la parité et la réciprocité.

Les échanges de savoirs, ou comment vivre la citoyenneté

Depuis 1989, à partir de la rencontre avec Patrick Viveret²⁰, et en partie par son intermédiaire, nous participons à des temps d’échanges, de recherche, d’action et de formation sur une question qui commence à hanter les colloques et interventions publiques, celle de la citoyenneté. Nous avons, depuis 1971, situé ainsi les enjeux de notre démarche : “ utiliser les connaissances des parents et leur vécu [...] que l’école devienne un lieu de rencontre où les adultes comme les enfants peuvent renouer avec leur désir de comprendre et de savoir [...] Lieu où les parents peuvent mieux satisfaire leur désir de participer à l’éducation de leurs enfants. ” “ Je découvris mieux encore la participation des parents, non plus comme méthode pédagogique mais comme occasion d’un travail entre pairs [...]. ”²¹

De nombreuses occasions d’avancer sur la citoyenneté²² et la solidarité s’offrent à nous : des interventions sur le Droit des enfants, d’autres sur les conditions et dimensions identiques des apprentissages réussis et de la citoyenneté, notre implication dans un Mouvement de citoyenneté active²³ lui-même relié à des organisations soucieuses des mêmes questions. Le thème du quatrième²⁴ colloque des RERS, en 1996, sera d’ailleurs : *Apprendre*

¹⁶

¹⁷ En particulier *Apprendre... oui, mais comment ?*, ESF, 1987.

¹⁸ *Echanger des savoirs, c’est changer la vie*, Actes du colloque, MRERS, 1989.

¹⁹ MRERS.

²⁰ Philosophe, Président du Centre international Pierre Mendès-France, auteur, entre autres, de *Démocratie, Passions, Frontières*, Éditions de la FPH, 1993 et *Reconsidérer la richesse*, L’aube, 2003.

²¹ Claire Héber-Suffrin, *Les réseaux*, L’Éducateur, 1973.

²² Sous ce thème, je publierai *Les Savoirs, la réciprocité et le citoyen*, Desclée de Brouwer, 1998.

²³ MCA.

²⁴ Le troisième colloque avait eu lieu, en 1991, à Dunkerque et s’intitulait *Pari sur l’intelligence et lien social*. Les Actes en sont disponibles au siège national des RERS, à Evry.

et faire société²⁵. Un ouvrage collectif en sortira : *Partager les savoirs, construire le lien*²⁶. Ce titre dit notre choix de faire des savoirs des biens communs de l'Humanité et des créateurs de solidarité.

Un premier groupe "Mémoire des réseaux" a été mis en place, comme moyen de prise de parole collective et individuelle en 1986. Un "État des lieux" de 600 pages est réalisé collectivement en 1973, une boîte à outil évolutive en 1994. En 1994-1995, je conduis une formation d'animateurs d'ateliers d'écriture et de lecture, en vue de développer la construction collective de la Mémoire des Réseaux ; cela provoque un développement foisonnant de ces ateliers dans l'ensemble du Mouvement. Nous nous relions à des groupes et universitaires²⁷ qui travaillent sur "Les histoires de vie en collectivité".

En parallèle, le système de formation à la démarche des RERS s'élargit, en particulier par des formations dans l'Éducation nationale, circonscriptions primaires, IUFM, Rectorat, INRP et établissements scolaires.

En 1995, je co-anime, avec Gaston Pineau, Directeur du Département des Sciences de l'éducation à l'Université de Tours, une première formation universitaire²⁸, de niveau Maîtrise, pour que des acteurs des Réseaux apprennent à théoriser leurs pratiques.

Au regard des recherches collectives menées depuis quinze ans, des nombreux Mémoires rédigés, principalement dans le cadre de formations en sciences de l'éducation et d'écoles de travailleurs sociaux, des premières recherches issues de la formation universitaire que nous animions, désireux de développer notre capacité à relier, impulser, réaliser et diffuser des recherches, nous créons avec Gaston Pineau²⁹, en 1998, un **laboratoire de recherche** associé à celui de l'Université de Tours, le GR3³⁰. Il s'est donné *trois fonctions*. Une première fonction : diffuser les recherches déjà abouties pour en faciliter l'accès et les rendre utiles à l'action d'une part, favoriser des enrichissements réciproques entre le GR3 et les formateurs du MRERS ou tout formateur intéressé par cette démarche d'autre part. Une seconde fonction, celle de veille et d'anticipation, en développant l'attention aux recherches réalisées et en cours, en repérant celles qui semblent nécessaires. Enfin, troisième fonction, une fonction de production, en soutenant des recherches individuelles, en accompagnant, impulsant, ou pilotant des recherches collectives, en construisant et en croisant celles qui peuvent se mener avec des partenaires.

Ce laboratoire a réalisé un ouvrage collectif, *Réciprocité et réseaux en formation*³¹, qui s'intéresse aux sources sociales et culturelles de la réciprocité et des organisations en réseaux, tout en examinant leur mise en œuvre dans divers systèmes de formation et d'éducation.

Des développements et croisements fructueux

²⁵ Il rassemblera 1200 personnes. Son sous-titre : *Quand des citoyens échangent leurs savoirs*.

²⁶ Chronique sociale, 2001.

²⁷ Gaston Pineau, professeur en Sciences de l'éducation à l'Université de Tours et André Vidricaire, professeur de philosophie à l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

²⁸ Cette formation a fait l'objet d'une convention entre l'Université et le MRERS. Il s'agit d'une formation en trois ans, dans le cadre de la formation continue, qui est sanctionnée par un Diplôme universitaire des hautes études des pratiques sociales (DUHEPS). Il s'est aussi appelé DURF : Diplôme universitaire de responsable de formation. Je co-animerai, de 1998 à 2001, une seconde formation, avec Pascal Galvani, enseignant également à l'Université de Tours.

²⁹ Professeur en Sciences de l'éducation à l'Université de Tours, auteur de nombreux ouvrages sur les histoires de vie en formation, l'autoformation, 1998 l'écoformation.

Gaston Pineau et Jean-Louis Legrand, *Les histoires de vie*, PUF, 2002.

Gaston Pineau et alii, *Accompagnement et histoires de vie*, Chronique Sociale, 1998.

Gaston Pineau, *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*, Anthropos, 2000.

³⁰ Le G. R. 3 : Groupe de recherche réciprocité réseaux en formation.

³¹ Numéro 144, Revue Education permanente, novembre 2000.

Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs intéressent des acteurs sociaux dans différents champs, comme **démarche transformatrice, émancipatrice et pédagogique**. Ainsi, elle est croisée avec des questionnements qui peuvent l'enrichir.

J'ai animé des formations, à la demande du Rectorat, puis de la Préfecture de La Réunion, sous le thème *La coopération inter/catégorielle et interinstitutionnelle*, avec des professionnels de l'Éducation nationale³² et de différentes administrations³³. Il s'agissait, par une démarche d'échanges réciproques de savoirs, de *reconsidérer les richesses des institutions, de développer la conscience, chez leurs professionnels, de leurs potentiels en savoirs et apprentissages possibles, et de faire émerger des projets transversaux*.

Des croisements multiples se sont réalisés avec la pratique des Histoires de vie collectives faites collectivement. À l'intérieur du Mouvement des Réseaux, j'accompagne, avec Nicole Desgropes³⁴, la construction et la rédaction, par une équipe du Réseau de Orléans-Argonne, de l'histoire de vie de leur Réseau depuis dix ans et particulièrement de l'histoire de vie d'un réseau-santé. J'ai coordonné l'écriture collective, par quinze étudiants (de 25 à 72 ans) ayant achevé un DUHEPS en 2001 et leurs trois formateurs, Gaston Pineau, Pascal Galvani et moi-même, de l'histoire de ces trois ans de formation : *Quand l'Université et la formation réciproque se croisent. Histoires singulières et histoire collective de formation*³⁵. J'ai coopéré avec des québécois à la production d'une Histoire de vie collective réalisée par une entreprise agricole d'insertion, Histoire de vie à laquelle contribuent tous les acteurs concernés, jeunes adultes en insertion, salariés, bénévoles, administrateurs et partenaires.

J'ai animé la formation de formateurs et l'application de la démarche des RERS dans un organisme de formation professionnelle et d'insertion professionnelle, à Savigny-sur-Orge dans l'Essonne et à Montigny, dans le Val d'Oise.

Membre du *Cercle des pédagogies émancipatrices*, je participe au comité de pilotage d'un processus engagé avec l'UNESCO pour rendre visibles, analyser et développer des pratiques d'éducation et transformation sociale inspirées par les travaux de Paulo Freire³⁶.

Je continue à tisser ou entretenir des liens personnels et institutionnels avec des groupes agissant ou réfléchissant autour de la démocratie participative, l'interaction entre la transformation personnelle et la transformation sociale, les enjeux de la transformation de l'école, les pratiques communautaires autour de la santé, l'économie solidaire et la nécessité de *Reconsidérer les richesses de la société*³⁷ ainsi que nos modes d'évaluation.

J'ai participé, avec l'accompagnement d'André Giordan, et avec des acteurs des RERS et d'autres Mouvements pédagogiques et sociaux, à un travail de recherche sur *Les savoirs émergents dans la société*, ces savoirs qui ne sont pas encore conceptualisés, et dont nous avons besoin mais qui sont " sans lieux " institutionnels d'apprentissages³⁸.

Sur la proposition de Patrick Loquet, professeur d'économie de l'Université de Valenciennes, j'ai réalisé un module de formation dans le cadre d'un *Campus numérique* proposé à des étudiants de DESS (Master) en Economie sociale et solidaire. L'idée fondatrice

³² Enseignants, chefs d'établissements, gestionnaires et administratifs, employés, inspecteurs, assistantes sociales scolaires, infirmières et médecins scolaires, etc.

³³ Action sociale, Préfecture, Météo, Economie, Justice, etc.

³⁴ Coauteur de cet ouvrage.

³⁵ L'Harmattan, 2004.

³⁶ Pédagogue brésilien.

Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés*, Maspéro, 1971, La Découverte, 2001.

Paulo Freire, *L'Éducation, pratique de la liberté*, Le Cerf, 1973.

³⁷ Patrick Viveret, note 11.

³⁸ Adresse du site : <http://ressourcesrers.free.fr>

de ce campus est de tenter d'articuler la formation en présence avec la formation à distance. A partir de cette expérience, j'ai l'intention, dans les années à venir, de travailler à un projet de formation réciproque entre organisations. *La première étape* sera d'accompagner les acteurs d'un réseau d'échanges réciproques de savoirs – ou d'une école expérimentale, d'une association d'éducation populaire, etc. – afin qu'ils repèrent, nomment et décrivent les *savoir-faire collectifs* dont ils sont porteurs. *Dans un deuxième temps*, il s'agira de leur proposer de construire un module de formation, sur le modèle du campus numérique de Valenciennes, afin que d'autres, en équipe mais à distance, puissent s'appuyer sur leur expérience, pour l'apprentissage des savoir-faire des uns par les autres. Leur module sera numérisé. La proposition sera faite à des acteurs qui acceptent de faire jouer entre eux la réciprocité (c'est-à-dire d'être véritablement offreur/constructeur de module et demandeur/utilisateur des modules existants).

Je continue à rencontrer les réseaux d'échanges réciproques de savoirs, sources principales et infinies pour moi d'apprentissages, de compréhension et de prise de conscience personnelle, de curiosité, de questionnements, d'étonnements, d'admiration pour la persévérance, la fierté, l'humilité et l'inventivité de ceux qui les font vivre. J'ai eu une chance incroyable, en termes de rencontres, d'amitiés et d'expériences. Je découvre que je suis passionnément intéressée par le possible dans l'action (le tâtonnement expérimental, le bricolage rigoureux, l'essai), la relation de confiance et la connexion entre des personnes, des idées, des actions.



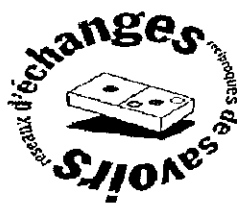
A pprendre et transmettre pour et par tous

Tels sont les mots clés des

Réseaux d'échanges réciproques de savoirs®

La réciprocité est le cœur de leurs pratiques

Chacun y est offreur et demandeur de savoirs



Association **FOPESCO**

FOrmations **R**éciproques® - **É**changes de **S**avoirs - **C**réations **c**ollectives

Agréée par l'État association d'« Éducation populaire »

Reconnue par l'État « Association éducative complémentaire de l'École »

Déclarée « Organisme de formation professionnelle »

Mouvement français
Des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs®

Dossier complet sur le site www.rers-asso.org

Histoire – Charte – actions – Projets – Développement – documentation

Les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs[®]

Origine. Le premier Réseau d'échanges réciproques de savoirs[®] est né en 1971, à Orly (94). En 1979, naît le réseau d'Évry (91), à partir duquel se créent d'autres Réseaux qui décident, en 1987, de fonder un « Mouvement » associatif citoyen. Depuis, des centaines de ces Réseaux se sont développés en France puis dans d'autres pays : dans des villes, des quartiers, des villages, des établissements scolaires ou dans des activités périscolaires, dans la formation des enseignants et en entreprise.

Un postulat. Chacun sait beaucoup de choses : beaucoup plus qu'il ne le croit, beaucoup plus que la société ne le sait. Chacun est ignorant : beaucoup plus qu'il ne le sait, autrement que la société ne le croit.

Une invitation. Chacun est invité à demander, chercher, des *savoirs* et à en offrir.

Un engagement, des actions. Chacun peut apprendre **et** transmettre (accompagner autrui dans ses apprentissages), partager ses savoirs **et/ou** apprendre à le faire.

Un fonctionnement

1. Des rencontres collectives pour que chacun réfléchisse à ce qu'il sait et ne sait pas, à ce qu'il a appris et à ce qu'il aimerait apprendre.
2. Une équipe d'animation (ou un professionnel (enseignant, animateur, travailleur social... accompagné de volontaires) qui visualise les offres et demandes et les diffuse.
3. Lorsque des offres et demandes pourraient correspondre, l'équipe d'animation du Réseau met en relation les offreurs et demandeurs pour qu'ils décident **ensemble** des contenus, des méthodes, de l'évaluation de leurs apprentissages ainsi que des jours, heures, lieux et fréquence de leurs rencontres.
4. L'équipe d'animation organise des rencontres pour que les participants réfléchissent sur les savoirs, les méthodes, le déroulement des apprentissages, fêtent leurs échanges, etc.

Les principes

1. Il s'agit d'abord de savoirs

Tous les savoirs sont de droit pour tous. Refus de hiérarchiser les savoirs. Les savoirs valent par leurs fruits. Les savoirs sont des processus définitivement inachevés. Prendre conscience de ses ignorances est une chance, un tremplin vers l'apprentissage. On parle ici de savoirs émancipateurs, occasions de construire des liens positifs entre des humains.

2. Il s'agit de réciprocité formatrice

A. Donner et recevoir comme un droit pour chacun. B. La formation réciproque se fonde sur un principe d'égalité : chacun est à la fois celui qui sait et celui qui ne sait pas ; celui qui offre et celui qui reçoit. C. Double bénéfique pédagogique : l'offreur apprend en transmettant, le demandeur enseigne en apprenant. D. Vivre ces deux rôles permet de mieux apprendre chacun d'eux. E. Tout un chacun contribue à construire le système qui le forme. F. en développant une conscience de réciprocité, chacun favorise le développement d'une culture de paix.

3. Cela s'organise en réseaux ouverts

Les échanges réalisés créent un système à géométrie variable. Ce sont bien les offres et demandes et les réponses qui leur sont apportées créent un réseau ouvert. C'est une matrice sociale d'éducation et d'apprentissages tout au long de la vie. Le réseau, lui, permet des parcours individualisés d'apprentissages extrêmement divers et ouverts. Il permet de faire de l'hétérogénéité une chance pour chacun et tous.

Un développement

Depuis leur création, ces Réseaux ont concerné des centaines de milliers de personnes de tous âges. Un Réseau peut concerner 50 personnes, 700...

Un projet complexe

I. Une ingénierie de formation fondée sur l'entraide et la coopération.

Ces Réseaux favorisent les apprentissages dans tous les temps et toutes les situations de la vie, entre autres pour celles et ceux qui paraissent être les plus éloignés de nombre d'apprentissage, de la reconnaissance sociale, de l'engagement : en s'appuyant sur l'appétence à apprendre ; sur les proximités relationnelles qui dédramatisent des savoirs ; sur la fierté d'être reconnus comme porteurs de savoirs utiles aux autres ; sur le questionnement des représentations du savoir, de l'Apprendre, du transmettre...

II. Une prise en compte de questions de société

Leurs pratiques sont des sources de renouvellement de l'enseignement, de l'Éducation populaire, de la citoyenneté et de l'engagement, d'un Vivre ensemble solidaire.

Elles luttent contre des formes multiples d'exclusion sociale. En travaillant, à la fois, sur le regard de chacun sur lui-même et sur la considération vis-à-vis de tout un chacun, sur de multiples ouvertures vers des reconnaissances réciproques, sur la diversification et l'agrandissement par chacun de ses réseaux relationnels.

Elles construisent du Vivre ensemble : se donner des « communs » sources de paix et d'humanisation ; comprendre que chacun est essentiel pour construire une société juste et solidaire ; faire que chacun soit sollicité pour sa contribution positive au bien commun ; découvrir que tout un chacun, et cela vaut pour soi, est « intéressant », important ; veiller à ce que nul ne soit « négligé » (= non relié) en démocratie.

Elles sont un chemin vers la tolérance, la laïcité et la paix en se concrétisant, au quotidien, par des processus, à la portée de tout un chacun, et réinventées par les citoyens, adultes et jeunes, les enfants, coopérativement et là où ils vivent.

Elles ouvrent 1. À la culture, 2. Aux cultures 3. À l'émergence d'une nouvelle culture. 1. Tous les savoirs de notre patrimoine culturel sont « de droit » pour tous. En faciliter les accès est un des objectifs de ces Réseaux. 2. La société française est le résultat d'un métissage culturel : ces Réseaux sont un des moyens d'en faire une chance pour chacun et tous. 3. À travers ce projet, se construit une **culture de la réciprocité qui est source** d'apprentissages, de partage des savoirs, de façons de dire, faire, penser...

III. Des effets multiples dits par les personnes concernées

Pour les personnes qui offrent et demandent des savoirs, des effets différents selon les histoires personnelles. « J'ai enrichi mes relations » – « J'ai envie d'apprendre » – « Je n'ai plus peur devant tel savoir » – « Je sais que je compte dans la société » – « Je suis reconnu » – « Ce projet me plaît par ses valeurs » – « J'ai élargi mes responsabilités » – Quant à la confiance en soi, l'estime de soi, l'estime d'autrui, la confiance réciproque, la reconnaissance réciproque, le plaisir d'apprendre, le tremplin vers de nouvelles formations, cela revient très souvent : **engagement** donc !

Pour différents collectifs. Création collective de projets – Amélioration des relations sur un territoire de vie – changements de regards sur d'autres groupes de population – Prise en charge coopérative de questions de société : écologie, réussite à l'école, apprentissages des exigences de la vie associative...

I. En raison de cette diversité, des ouvertures multiples aux partenariats

Mouvements pédagogiques et d'éducation populaire : Collectif des associations partenaires de l'école (CAPE), Culture et liberté, Institut coopératif de l'école moderne (Freinet), MJC ; OCCE, Ecole, changer de cap, AGEEM, CEMEA, Francas, Education & Devenir, Préférence formation (établissements agricoles), Différent et compétent (ESAT), Comité mondial des apprentissages tout au long de la vie (CMA), collectif d'artistes, Institut Renaudot, Maison de la pédagogie (Mulhouse)...

Divers mondes : scolaire (écoles maternelles, écoles élémentaires, collèges, lycées, universités), économie sociale et solidaire, institutions d'action sociale, associations socioculturelles (Fédération des centres sociaux, etc.) et culturelles (Arc-en-ciel Théâtre, etc.), écologiques, de recherche, métiers et compétences. Monde artistique. Organisations humanitaires. Institutions politiques : administrations centrales, municipalités, conseils généraux, conseils régionaux, FDVA, CAF...

Des actions, des projets portés par le Mouvement, les Réseaux, et qui soutiennent les pratiques et les coopérations

I. Le Mouvement français des RERS – FORESCO – et les RERS proposent des formations

Dès les années 80, les postulats de la charte des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs[®], placent ce mouvement dans un espace de formation continue, dans et avec son milieu. En proposant des actions de formation en direction des animateurs et participants des Réseaux mais aussi des institutions, des partenaires (Centres sociaux, universités, ESPE) et de Réseaux d'autres pays

- Par des sessions de formation sur et autour de leur démarche
- Par des formations réciproques entre formateurs
- Par des rencontres d'échanges d'expériences, de pratiques et d'analyses en « inter réseaux »
- Sur des thèmes spécifiques en portant une attention particulière aux questions de société (par ex sur les inégalités d'accès aux savoirs) et aux besoins spécifiques des réseaux (par exemple sur la Réciprocité).

II. Le Mouvement des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs[®], FORESCO, les Réseaux locaux et Inter-réseaux initient des recherches-actions. Trois exemples.

- Sur l'ouverture des réseaux et la place des jeunes de 15 à 25 ans dans ces Réseaux
- Sur le changement personnel et social généré par la réciprocité
- Sur la reconnaissance du métier d'animateur de Réseaux ouverts et l'orientation vers des VAE.

III. Le Mouvement des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs[®], FORESCO, et les Réseaux expérimentent des coopérations

- Avec le CAPE (Collectif des associations partenaires de l'école), la Fédération des centres sociaux, des établissements scolaires, des collectifs de l'économie solidaire, de l'éducation populaire...

IV. Les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs[®] se relient de façon créative à leurs territoires et FORESCO propose des initiatives collectives créatives

- « Savoirs en fête » : festival annuel des savoirs partagés
- Des colloques, des universités d'été...

V. FORESCO se veut Centre de ressources sur la réciprocité

- Lieu propice à la formation, à de multiples actions de formation.
- Production et publication d'ouvrages, d'actes de leurs travaux, d'études, de films documentaires.
- Production, mutualisation, diffusion d'outils spécifiques à leur démarche, de jeux coopératifs de formation et de délibération, etc.
- Attribution d'un « Prix annuel de la réciprocité ».
- Préoccupation permanente de garder de faire l'histoire de ces Réseaux et garder la mémoire de leurs pratiques diverses.

IV. FORESCO et ses différents réseaux communiquent

- En s'appuyant sur un site, www.rers-asso.org, et via un groupe de diffusion des nouvelles
- En diffusant un journal des Réseaux : le LIR (Lien inter-réseaux) et une Lettre internationale
- Au travers des projets et actions menées et, aussi, par des interventions, des conférences et la participation à des tables rondes de colloques.

Les Réseaux et leur Mouvement citoyen mesurent la pertinence et les effets de leur démarche en se formant ensemble, en travaillant à devenir des « citoyens/enseignants/chercheurs/éthiciens » de leurs propres pratiques : **la réciprocité pédagogique, les compétences d'animateurs de réseaux...**

Ils essaient d'agir dans une boucle vertueuse et constante pour « **Se relier, apprendre, agir et créer** ». En s'appuyant sur leur histoire et leurs expériences, ils se placent dans une posture et une démarche contemporaine et prospective, en prise avec les questions actuelles.

Une organisation à plusieurs niveaux

I. Niveau de la pratique dans chaque Réseau local

Des dynamiques coopératives proposées aux participants : repérer et nommer ses savoirs, faire des offres et demandes, les rendre visibles, construire ensemble les apprentissages (offreurs, demandeurs et personnes intermédiaires), réfléchir à ce qui s'est passé ou se passe (en termes de méthodes, outils, avancées, évaluations...). Ce qui fait cette démarche, de ce projet, une véritable « ingénierie de formation », construite par les personnes concernées, un processus à la fois singulier et coopératif. Ce processus collaboratif est porté par un système né du choix de citoyens, ouvert, ajusté et réajusté en permanence par les personnes concernées. C'est un réseau ouvert et vivant.

De nombreuses occasions de vivre des actions collectives avec tout le réseau sont construites coopérativement par les participants (AG, fêtes, voyages, créations collectives, productions...).

II. Niveau de l'organisation de chaque Réseau local

Multiplicité des « formes » institués : association de la Loi de 1901, projet porté par d'autres organisations (exemple : centres sociaux), réseaux informels de citoyens, réseaux dans des écoles, des classes, en entreprise...

S'il y a des financements « locaux », ils viennent, le plus souvent, des collectivités territoriales.

III. Niveau des « Inter-réseaux », de l'organisation entre les Réseaux

A. des Inter-réseaux géographiques. Des réseaux se relient entre eux pour échanger sur leurs expériences, leurs savoir-faire, leurs outils, se soutenir mutuellement et porter des projets en commun.

B. Des inter-réseaux thématiques. Des réseaux se relient entre eux pour approfondir telle dimension, porter un projet d'activité, de recherche, de création ensemble : « Les jeunes dans les RERS » – « Les chemins de reconnaissance du métier d'animateur de réseau ouvert » – « Les RERS à l'école et autour de l'école » – « Groupe de Citoyens-chercheurs » – « Les ateliers d'écriture dans les RERS » – « Écologie, alimentation et consommation » – Formation d'animateurs de formation » – « Echanges Philosophie ».

IV. Niveau de l'association nationale

A. Une association de la Loi de 1901. Une AG souveraine, un CA qui est aussi une équipe d'animation, des délégués régionaux, deux niveaux d'adhérents : 1. Les réseaux 2. Les personnes.

Ayant un agrément **d'Association d'Éducation populaire**, reçu des services de l'Etat.

Reconnue par le Ministère de l'Éducation nationale comme **Association éducative complémentaire de l'école**.

Déclarée « **Organisme de formation professionnelle** ».

Étant également un **Réseau de réseaux autonomes**.

Une **Charte**, élaborée et réajustée en Inter-réseaux et en assemblée générale. Une **déclaration à l'INPI** « Réseaux d'échanges réciproques de savoirs » et « Réseaux de formations réciproques ».

B. Ses fonctions. Accompagner la création de réseaux. Soutenir les réseaux existants. Promouvoir les projets communs à des réseaux. Proposer des formations à la création et à l'animation de réseaux, des formations à telle dimension portée ou souhaitée par des réseaux. Créer des partenariats au niveau national. Coordonner des productions collectives, des publications...

C. Qui se veut en résonance avec les questions de société que ses pratiques peuvent contribuer à prendre en charge. À travers des partenariats, un comité d'alliés, des temps de réflexions collectifs (par exemple, les Universités d'été) et l'organisation de colloques).

D. Ressources. Adhésions, subventions, dons.

V. Niveau international

Liens avec des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs dans d'autres pays (nés à partir des pratiques initiées en France).

Ces Réseaux, on en parle

Des personnalités... La presse...

« [...] tout peut commencer à changer lorsque le message d'une telle expérience se transmet et se diaspore partout où se pose le problème de l'éducation. Et alors, de nouvelles expériences peuvent s'effectuer, communiquer entre elles, constituer un réseau de réseaux, des réseaux de réseaux, et ce qui était déviance marginale devient tendance minoritaire mais active jusqu'à, peut-être, devenir la tendance principale, ce que je souhaite. »

Edgar Morin, philosophe et sociologue, 1981 (préface de « L'École éclatée »)

« Ainsi, les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs annoncent cet homme égalitaire, qui se moque des centres, pense en Réseau et agit en proximité. Ils promeuvent du même coup, cette culture nouvelle, cette démocratie enfin possible, bref, ce monde qui vient. »

Michel Serres, philosophe, professeur d'université, 1999 (dans « Des Savoirs en abondance »)

« [...] les Réseaux de formation réciproque sont pour nous une des réponses aux besoins de la population et nous pensons que leur esprit devrait s'appliquer à tous les domaines de l'action municipale [...]. »

Jacques Guyard, historien, ancien député-maire d'Evry, 1996 (Colloque des RERS)

« Les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs sont tout à la fois un mouvement social qui recrée des rapports sociaux et un mouvement de recherche intérieure qui redonne aux individus qui en sont membres une dignité à leurs propres yeux. »

Patrick Viveret, philosophe et sociologue, 1992 (Préface de « Échanger les savoirs »)

« L'enjeu des Réseaux n'est ni uniquement pédagogique, ni exclusivement économique ou social ; il ne s'agit pas seulement de rénover l'école et l'enseignement, d'améliorer les relations entre les personnes ou d'éviter la déperdition des savoirs en favorisant leur mutualisation... il s'agit de "l'humain" et du pari [...] de la promotion de l'humain dans chaque homme. »

Philippe Meirieu, pédagogue, 1998 (Préface de « Les savoirs, la réciprocité et le citoyen »)

« [...], les enseignants comprendront que ces "réseaux" ne sont pas, pour l'École, un gadget supplémentaire ou une méthode parmi d'autres, mais un précieux levier pour lui permettre d'être fidèle aux principes qui l'instituent : l'éducabilité de tous plutôt que l'élimination du "maillon faible", l'exigence de précision, de rigueur et de vérité plutôt que les rapports de force ou de séduction, la solidarité dans l'apprentissage plutôt que l'arrivisme individualiste. »

Philippe Meirieu, pédagogue, 2004 (Préface de « Échanger les savoirs à l'école »)

Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs « [...] posent "l'échange réciproque" comme désormais essentiel à la qualification d'un savoir, pour que celui-ci soit défini véritablement comme humain. [...] dans ces Réseaux, la légitime intention d'instruire autrui est possible pour tous. »

Daniel Hameline, historien de l'éducation, 2000 (dans « Réciprocité et réseaux en formation »)

« Est-ce que nous sommes conscients qu'en affirmant constitutionnellement qu'un homme vaut une voix, nous reconnaissons que tout être humain a quelque chose à dire dans le débat public. Ceci reste hélas le plus souvent très théorique. Or, vous avez inventé des outils, et je n'en connais pas beaucoup d'autres qui l'ont fait, qui prouvent, non pas par des mots, mais par des pratiques, que **tout être humain a quelque chose à apprendre à un autre**, que tout être humain n'est pas ou sujet d'assistance ou sujet de pouvoir, mais d'abord **être d'échange**. C'est à dire que chaque fois que vous créez des Réseaux, vous inventez la société citoyenne et démocratique. »

Bernard Ginisty, philosophe, journaliste, (dans « Partager les savoirs, construire le lien »)

« Pour moi, les réseaux d'échanges réciproques de savoirs sont un laboratoire. Vous préparez les évolutions nécessaires et je veux vous dire mon soutien à votre démarche. Nos conceptions habituelles

sont souvent nos prisons habituelles et nous avons besoin de changer nos façons de penser. Il faut apprendre à construire une démocratie du savoir, une démocratie peut-être d'éthique. »

André Giordan, pédagogue et didacticien, 2000 (dans « Réciprocité et réseaux en formation »)

« [...] A l'heure actuelle, l'une des recherches en pédagogie qui devrait être la recherche fondamentale, c'est d'établir et de faire pratiquer par nos élèves, dès leur entrée à l'école et quel que soit leur âge, des responsabilités d'entraide mutuelle, de coopération [...]. "J'apprends pour moi et pour les autres, par moi et par les autres". »

André De Peretti, Philosophe, pédagogue, 2013 (Lettre)

« la grande boucle du mouvement des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs fait vivre des microréalisations locales de cette insurrection cognitive citoyenne, à la fois puissante et fragile, sources d'intercommunications transversales tissant une toile, une trame, un web, un communal à la fois terre à terre et aérien. Etrange boucle. Impossible de la boucler. On a affaire à une révolution épistémologique de base, interactive, instauratrice de relations sensibles et sensées. [...] Créativité des paradoxes et paradoxe de la créativité. »

Gaston Pineau, pédagogue, 2000 (dans « Réciprocité et réseaux en formation »)

« Les "maîtres" des réseaux sont inscrits et engagés dans une machine désirante où ils ne cessent de s'apprendre et d'apprendre. Ils font de leur vie d'enseignant une expérience de formation personnelle continue. Qui dit mieux ?

Jacques Pain, pédagogue, 2005, (dans « Pratiquer la formation réciproque à l'école »)

« [...] penser en réseau, reconnaître la complexité organique de la connaissance, et la pertinence des acteurs, escompter sur les interactions plus que sur les contenus est finalement d'une grande modernité ; [...]. C'est une des raisons qui nous ont motivé pour faire advenir le réseau social de l'innovation en ligne ; son nom : RESPIRE, pour « Réseau d'échange de savoirs professionnels, en innovation, en recherche et en expérimentation ». Il doit beaucoup par esprit et par pratique à ce que raconte cet ouvrage, [Plaisir d'aller à l'école, coordonné par Claire Héber-Suffrin]. »

François Muller, pédagogue, 2013 (dans « Plaisir d'aller à l'école »)

« Cet univers bariolé de la connaissance, ce "manteau d'arlequin" présage, espérons-le, les hybridations et les changements de concepts nécessaires pour une société qui est manifestement en train de bouger. »

Jacques Perriault, enseignant/chercheur en Technologies de la communication, 1994 (dans « La Leçon de Condorcet »)

« Parce qu'ils contribuent à tisser des liens entre des populations qui ne se rencontrent pas habituellement, les Réseaux s'affirment ainsi comme de véritables laboratoires d'expérimentation sociale. Les activités et les formations proposées n'ont pas seulement pour objectif de rompre de solitudes, de s'ouvrir aux autres et au monde ; elles sont aussi une invitation à agir, à s'engager collectivement, à porter des projets communs. Et en créant de l'humanité, de la convivialité, elles permettent que chacun trouve sa place et son rôle dans la société. »

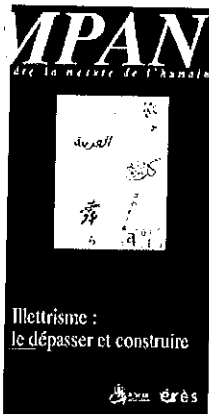
Michel Berson, homme politique, sénateur, 2008 (colloque des RERS)

« [...] Chaque individu a quelque chose à transmettre à l'autre : un métier, une philosophie, une passion... Le savoir cesse d'être une source de différenciation sociale mais circule des uns aux autres... »

Le Monde de l'éducation, 2013

« [...] L'association a permis à quelques uns de s'intégrer, comme cette jeune femme d'origine africaine qui a suivi pendant cinq ans des séances de Français et de biologie avant de passer son diplôme d'infirmière [...] »

Le Monde, 2003



Les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs Une véritable démarche formatrice

Claire Héber-Suffrin

DANS EMPAN 2011/1 (n° 81), PAGES 36 À 42

ARTICLE

J'ai compris avec Karim – dont j'étais l'institutrice – qu'il avait besoin que je reconnaisse sa passion pour les chevaux pour trouver de l'intérêt à apprendre et pour relier des savoirs comme le lire, écrire et compter avec sa vie. Inscrit par mes soins dans un club d'équitation, volontaire pour des recherches et des exposés sur le cheval, il s'est mis en route dans le scolaire.

1

J'ai appris, avec Brigitte, agrippée comme une perdue à sa table scolaire, que le cadre dans lequel se déroulent les apprentissages et le statut que l'on y a, à travers lequel on est reconnu, par soi et par les autres, sont essentiels. Elle refusait toute aide, hormis la mienne. Après qu'elle eut révélé à la classe un étonnant don pour la danse (lors d'une classe de neige, donc un peu « hors cadre » scolaire), je lui ai proposé de l'inscrire à un cours de danse en lui demandant de nous en transmettre des « parcelles », afin d'introduire de la danse dans le spectacle de fin d'année. Elle est devenue notre enseignante en danse ! Elle a travaillé les matières scolaires... J'ai ressenti fortement cette question : « Qu'est-ce que ça fait à l'autre de n'être toujours que celui qui est aidé ; de n'être jamais attendu *vraiment* pour ce qu'il peut apporter aux autres, pour ce en quoi il est unique ? »

2

Je n'ai jamais oublié la leçon vécue avec ce groupe de recherche-participation, dans la cité d'urgence d'Orly, composé des habitants – les personnes concernées –, de chercheurs en sociologie, de travailleurs sociaux, d'enseignants et

3

d'associations. Les personnes concernées ont des savoirs sur ce qui les concerne ! Et le « concernement », ça peut se travailler, s'apprendre, se partager, se renforcer mutuellement !

Ma première formation d'enseignante, avec le mouvement Freinet, m'a fait mesurer la puissance de la coopération, mais aussi les immenses forces de compétition qui cassent tout espoir pour les plus fragiles (et ce, à l'école, dès l'école, par l'école). Comment montrer, faire expérimenter que l'on apprend mieux et autrement en coopérant ? Lorsque nous ^[1] (Héber-Suffrin, 1981) avons mis en place en 1971 – à partir de ma classe, à partir aussi d'autres classes et écoles, d'associations, de bibliothécaires, de travailleurs sociaux, de voisins, de parents, de citoyens engagés – le premier Réseau d'échanges réciproques de savoirs, la pratique a démontré la force incroyable du multiple. Multiplicité des personnes (âges, origines sociales et culturelles, motivations), des savoirs, des désirs d'apprendre, des lieux, des temps, des pédagogies, des outils... Compréhension profonde du fait que disposer d'un réseau social hétérogène et ouvert est une chance. Que l'on peut apprendre à le constituer.

4

Mes engagements, depuis l'âge de 18 ans, dans la mouvance de l'éducation populaire m'ont renforcée dans cette conviction : tous les savoirs sont de droit pour tous ! Tout le monde a droit à savoir lire, compter, écrire, faire de l'aquarelle, comprendre les phénomènes de société, disposer de savoirs de base en économie, en écologie, en génétique, apprendre à aimer Monet ou Schubert, apprendre à regarder les couleurs de l'aube sur Paris.... Mais comment faire ?

5

Ma participation aux travaux du SGEN/CFDT, à Orly, m'a ouvert les yeux sur les poids sociaux structurels : une enquête partagée, une fois réalisée, avec les parents (plus de 200 étaient venus débattre) avait montré les choix politiques : les lycées étaient dans les villes riches ; à Orly, à l'époque, un collège professionnel de corseterie ! Quand l'environnement vous formate, vous bouche l'horizon ! Nous essayions de ne pas être naïfs. Ma coopération avec un club de prévention contre la délinquance m'a aidée à toujours me poser les questions des accès réels et réalisés aux projets coopératifs, aux apprentissages, aux structures et institutions, pour tous.

6

En 1979, Marc, adjoint au maire de la ville d'Évry, moi-même et quelques autres créons le Réseau de formation réciproque et de création collective d'Évry-Ville nouvelle. C'est un essai. C'est-à-dire que nous ne nous sommes pas embarrassés de dossiers, structures, dispositifs, méthodes d'évaluation alors même que le projet débute. Pour être tout à fait juste, le soutien fort de la mairie, sans que nous ayons à fournir la preuve avant de faire, a été essentiel (prêt de salles, envois postaux faits à la mairie, pots d'accueil réguliers offerts...). Nous étions vingt-cinq autour d'une table. Comment on démarre ? En démarrant ! Chacun a fait des

7

offres et demandes (cuisine, couture, menuiserie, droit, lecture, anglais...). Et nous nous sommes distribués la liste en nous engageant à solliciter des personnes (celles que nous voulions, librement) de nos réseaux de relations pour trouver des réponses aux offres et demandes des autres. Elles étaient sollicitées sur quelque chose de précis, en matière de savoirs dans lesquels elles se reconnaissaient. Et ça a marché ! Plus qu'on ne l'imaginait.

8

Ça marchait et ça ne marchait pas ! Que se passait-il ? Ils avaient l'air vraiment contents et fiers de la proposition ! Nous avons alors compris l'importance de mettre les personnes offreuseuses et demandeuses en relation, avec une présence tierce qui facilite les entrées en matière (comme dans la vie de tous les jours si l'on veut faire se rencontrer des personnes dont on fait l'hypothèse qu'elles pourraient y trouver intérêt). Ça a mieux marché. Mais... beaucoup d'échanges ne dureraient pas. Obstacle qui nous a bien aidés à construire et même mieux comprendre notre projet. Nous avons donc pris conscience que la mise en relation « psychoaffective » avait bien fonctionné, mais qu'il n'y avait pas eu assez de paroles entre offreurs et demandeurs sur les compétences attendues et proposées, les méthodes et outils à essayer, les objectifs en contenu, évaluation et temps à se donner, les temps de régulation et, surtout, la possibilité qu'ensemble chacun se sache investi du droit de réajustement permanent. Ça a été essentiel pour la réussite du réseau et pour qu'il devienne une véritable organisation apprenante. Il était question là aussi de pouvoir de décision restitué à chacun pour ce qui le concernait, c'est-à-dire ses apprentissages, son éducation, sa formation, son instruction.

9

Un nouveau problème s'est révélé « par chance ». J'ai pu assister, indirectement, à une offre de français à des femmes maghrébines. L'offreuse était tout à fait agréable mais traitait ces femmes adultes (offreuses par ailleurs) de façon très scolaire, comme des enfants. Ça n'a évidemment pas duré. Il était en effet indispensable de proposer ce que nous avons appelé des « échanges sur les échanges » afin qu'offeurs et demandeurs puissent parler avec d'autres offreurs et demandeurs des outils, des méthodes, des facilitations, des difficultés, des limites... Faire également du RERS un réseau d'échanges sur les façons si multiples d'apprendre et d'enseigner.

10

À partir de 1985, des projets de réseaux ont commencé à naître en France. Nouvelles questions, mutualisation des pratiques et des outils, « inter-réseaux » réguliers (afin que la réciprocité existe aussi entre les animateurs et accompagnateurs des RERS), on construisait ensemble, on inventait notre projet en le faisant. Les travailleurs sociaux qui s'y sont intéressés ont mis la question de la lutte contre les exclusions au cœur de cette histoire. Les enseignants ont été vigilants et créatifs sur la question de l'efficacité des apprentissages. Les élus intéressés y ont vu de belles occasions de brassage social. Les associations leur ont

apporté la force de l'engagement, les liens avec l'éducation populaire. Les réseaux se sont constitués en association au niveau national ^[2]. Et à partir de 1988, des réseaux se sont développés dans d'autres pays (Europe, Amérique, Afrique)

La rencontre avec Véronique Espérandieu et le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI), en 1986, a été déterminante pour nous. À plusieurs points de vue. D'abord, une reconnaissance. Individuellement et collectivement, elle est une énergie. Et des liens, avec d'autres associations, avec des personnes ressources de la lutte contre l'illettrisme, avec des questions que nous ne posions pas ainsi, avec des choix qui nous ont semblé nécessaires. V. Espérandieu nous a également aidés à trouver des moyens pour notre premier développement. À la suite de cette coopération, des RERS sont nés dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme sans jamais refermer le RERS sur ce seul objectif (l'hétérogénéité restait une des forces du réseau). Dans les RERS eux-mêmes, cela a déclenché une attention particulière à ce problème.

11

Deux histoires. L'association Lire écrire compter (LEC) d'Angers voulait mettre en place un RERS et m'invite à venir le présenter lors d'une soirée. Une cinquantaine de personnes sont présentes, dont la moitié venues par l'intermédiaire du LEC en tant que personnes concernées pour elles-mêmes par l'illettrisme. À un moment, nous faisons un tour de cercle où chacun est invité à dire des choses qu'il sait et des choses qu'il ne sait pas. C'est un foisonnement. Un deuxième tour l'enrichit. Seul un jeune homme ne parle pas. C'est très émouvant. Une fierté pour chacun. Les ignorances des uns révèlent des savoirs aux autres et réciproquement. Chacun structure un peu sa conscience de savoirs grâce aux autres qui acceptent d'entrer dans la même dynamique. On a su que M. X savait complètement démonter et remonter un magnétoscope – sans savoir lire : il a pu le dire, il en a fait l'offre. Quelques années plus tard, je rappelais cette soirée à Annette Bruyère, travailleuse familiale animatrice de ce RERS, qui m'indiquait que le jeune homme qui n'avait pas parlé l'avait appelée dès le lendemain pour faire une offre !

12

Une autre expérience, à Angoulême, rapportée par le fondateur de ce réseau, Daniel Hazard. M^{me} Y offre la cuisine et demande l'anglais. Ça marche. Après plusieurs mois, elle fait une demande, d'elle-même, d'apprentissage de la lecture ! Il lui a fallu se sentir bien dans le système, y avoir un rôle, se voir capable d'apprendre, et tout le mystère des cheminements personnels et relationnels...

13

Je voudrais raconter bien d'autres histoires, celle de Mireille, habitant dans une grotte et demandant le piano ! Celle de Marie apprenant à lire à Camara... Tout ne marche pas. Évidemment. Comme dans tout projet, il y a ce que l'on ne sait pas faire, ce que l'on ne peut pas faire. Tous les porteurs de projets vivants savent que derrière tout cela, il y a des personnes avec leurs limites, du temps qu'on n'a pas

14

en trop, des contraintes institutionnelles et toutes les difficultés liées à ce qui est l'essentiel dans la vie, les relations humaines, nos propres incohérences, nos besoins que les autres aient besoin de nous, des rigidités et dogmatismes qui peuvent toujours naître en nous ou autour de nous.

Mais quarante ans de pratiques de Réseaux d'échanges réciproques de savoirs (appelés aussi Réseaux de formation réciproque), mon accompagnement à la création de réseaux, les formations que j'ai animées sur ce projet depuis trente ans, la conduite de plusieurs recherches-actions et études, mon accompagnement pendant six ans à l'université de Tours de mémoires de maîtrise sur ces réseaux, tout cela me fait affirmer qu'il y a, dans cette réciprocité, formatrice et relationnelle, une force dont on ne sait pas assez se servir dans tous les milieux qui se préoccupent d'éducation et de formation. 15

QUE SONT CES RÉSEAUX ?

Un postulat simple : chacun de nous (et ça vaut pour tous, par principe) est porteur de savoirs et d'ignorances. 16

Une proposition ouverte : acceptez-vous d'offrir (enseigner, transmettre, aider à apprendre, accompagner l'apprentissage, construire la situation qui va le favoriser...) vos savoirs ? Acceptez-vous de demander à d'autres des connaissances et savoir-faire que vous désirez apprendre ? 17

Une proposition et un engagement dans une double action : chacun sera donc à la fois enseignant et enseigné. La réciprocité fonctionne en réseaux ouverts comme matrice ouverte et protégée (accueil, mises en relation, suivis si demandés, échanges sur les échanges, collectif porteur de l'organisation...) de savoirs très divers : clarinette, histoire, repassage, langage des sourds-muets, dentelle, cuisine thaïlandaise ou philosophie des sciences, aquarelle et savoirs en écologie, mathématiques et bricolage... Ici, tous les savoirs sont aussi intéressants les uns que les autres, et nous insistons sur ce point : toute personne, non pas quelle que soit son histoire de formation, mais en raison même de son histoire personnelle et sociale, de sa culture et de ses origines, de son âge et de ses formations, de ses réussites et de ses échecs... peut apprendre et peut transmettre, ou apprendre à transmettre, ses connaissances, ses savoir-faire, ses expériences. 18

C'est ainsi qu'Étienne transmet son savoir en conversation allemande à Martine et Nabil ; Nabil enseigne la chimie, niveau troisième de BEP, à Mathilde et Raphaël ; Martine partage ses compétences en mécanique avec dix personnes dont Juliette et Benoît ; Juliette enseigne des éléments du droit à trois personnes, dont Christiane qui offre la cuisine, Annie qui apprend à lire à Aïcha et Hélène qui 19

offre le solfège ; Benoît, quant à lui, enseigne à Étienne le violon... Ce qui circule, c'est le savoir : nul rapport d'argent ou de service dans les échanges, c'est le désir et le besoin qu'en ont offreurs et demandeurs qui déterminent la valeur du savoir pour chacun. À aucun moment les savoirs ne seront hiérarchisés par le système lui-même.

LA RÉCIPROCITÉ POSITIVE ET LES APPRENTISSAGES

C'est une réciprocité formatrice à six dimensions nécessaires et interactives (Héber-Suffrin, 2009).

20

UNE RÉCIPROCITÉ DES DONS

Le droit, le pouvoir, le bonheur, le plaisir de donner pour tous. Et que ce don – quand il s'agit de « savoirs », on peut mesurer ses effets valorisants – soit reçu par quelqu'un qui en mesure la richesse, activement, efficacement. Et que chacun, à son tour, soit invité à « donner aussi », à recevoir aussi, sans dette de reconnaissance mais en reconnaissant autrui, libre de son don, libre de recevoir, libre d'en faire ce qu'il peut... *Au point de vue relationnel*, cela change tout. Le désir de savoir, l'appétence à apprendre, la motivation à accepter les contraintes liées à l'apprentissage naissent beaucoup plus souvent qu'on ne le dit, qu'on ne sait l'observer ou qu'on le prend en compte, des bonnes relations. *Pédagogiquement*, cela modifie la posture en termes d'activités mentales : chacun se constitue chercheur de savoir, se construit en lui le désir de recevoir, chacun a droit à vivre ce « droit d'instruire autrui » dont parle Daniel Hameline (2000) à propos de ces Réseaux. Et *politiquement*, cela affirme le droit pour chacun d'apporter sa contribution positive au bien commun.

21

UNE RÉCIPROCITÉ INSTAURATRICE DE PARITÉ

Dans l'histoire, c'est le « *et* » le plus important : chacun sait beaucoup de choses *et* est très ignorant, chacun peut offrir *et* demander des savoirs, chacun peut enseigner *et* apprendre. Une parité qui tente de se jouer le mieux possible dans ces réseaux (et qui ne prétend pas changer le creusement terrible des inégalités sociales). Cette parité est importante au point de vue relationnel et pédagogiquement. Comme le montre Emmanuel Levinas dans ses œuvres, je n'entends ce que me dit l'autre que s'il me parle comme un égal. Les connaissances sont une parole sur le réel. Si nous nous considérons comme des égaux (non pas au niveau cognitif de ce savoir que vous m'enseignez et que j'apprends mais comme humains), capables d'essayer d'apprendre, je peux alors

22

faire d'une parole « interpersonnelle » une parole « intrapersonnelle » et redire en moi ce que vous me dites en le reliant à ce qui est en moi (y compris contre mes évidences).

UNE RÉCIPROCITÉ PÉDAGOGIQUE (HÉBER-SUFFRIN, 2004, 2005)

On se forme dans les deux rôles. Secret de polichinelle : nous avons tous l'expérience d'avoir appris, compris, ouvert notre savoir en accompagnant un enfant, un adulte dans son apprentissage. Dans le cas de tutorat à l'école, on voit les enfants tuteurs progresser ! Lorsque j'offre, il y a au moins trois moments où j'apprends : le retour sur mon savoir offert (pour me préparer), sur l'histoire de son apprentissage, sur ce que j'en sais encore, sur ce que je dois compléter... ; le moment où j'accompagne, où je transmets, où j'enseigne, je montre... moment de reformulation qui est aussi un travail de rationalité ; les temps où je réponds aux questions d'autrui – certaines me sont évidentes, d'autres m'interrogent, je peux ne pas savoir répondre et projeter de chercher, en tous cas, je vois mon savoir considéré « d'ailleurs ». Et quand je suis dans la position de demandeur, c'est bien moi-même qui ai fait cette demande, je me suis bien constitué chercheur de savoir, en question, en attente, en désir. « Qui est enseigné doit enseigner. Une instruction qu'on reçoit sans la transmettre forme des esprits sans dynamisme, sans autocritique » (Bachelard, 1938).

23

UNE RÉCIPROCITÉ DES RÔLES

Chacun étant invité dans le réseau à jouer les deux rôles peut ainsi s'interroger, comme en miroir, sur chacun de ces rôles. Qu'est-ce que j'apprends sur « enseigner » lorsque je suis apprenant ? Qu'est-ce que j'apprends sur « apprendre » lorsque je suis enseignant ?

24

UNE RÉCIPROCITÉ COOPÉRATIVE

Nous construisons ensemble, avec nos savoirs sur chacun de nous, sur nos expériences d'apprentissages, sur notre besoin ou désir d'apprendre, toutes les conditions de cette réciprocité formatrice.

25

UNE CONSCIENCE DE RÉCIPROCITÉ

Si l'un des partenaires n'a pas conscience que ce qui se joue là est réciproque, alors on peut dire que la réciprocité est possible mais pas encore réalisée. Cela demande de la parole. De savoir dire ce que l'on a reçu et donné.

26

L'EXCLUSION

27

Repérer, dire, décrire et offrir ses savoirs, parler de ses manques, dire ses apprentissages, réussites, échecs, difficultés surmontées ou non, c'est parler de soi, c'est se parler de soi. Ce sont des formes, des étapes, des processus de mise en récits de soi. De reconstruction de soi, de renouvellement des perspectives sur les relations possibles à autrui (je suis re-nommée par ma dentelle...), de prise de conscience d'autres rôles et mises en mouvement possibles dans la société. C'est tenter de proposer, contre la triangulation négative de l'exclusion (auto-exclusion, exclusion par les autres, exclusion par et de la société), une dynamique d'autoformation et d'autoreconsidération, une dynamique de formation grâce aux autres et de formation réciproque développant des reconnaissances mutuelles ; et une dynamique d'écoformation, c'est-à-dire que l'on peut se sentir utile par ce que l'on est et ce que l'on sait dans une société (au moins ce bout de société qu'est mon voisinage) proche. Les systèmes et processus d'interactions entre les personnes proposés par ces Réseaux^[3] entraînent des *mises en récits quasi permanentes de soi*, adressées à soi et à d'autres. Comment ? À travers les savoirs et ignorances repérés, identifiés, nommés ; à travers les savoirs choisis pour être partagés ; à travers leurs descriptions ; à travers le récit de leur acquisition ; à travers les apprentissages recherchés.

L'ÉDUCATION TOUT AU LONG DE LA VIE ET LA LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME

28

Je suis convaincue que les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs contribuent positivement à ce projet politique de nos sociétés : l'éducation et la formation pour tous, tout au long et en tous lieux de la vie. *Ils y ajoutent le « par tous »*. Ils prennent en compte la question de l'appétence, du désir d'apprendre ; le sentiment de capacité nécessaire : le « se croire capable d'apprendre », vérifié parce qu'on repère, nomme, décrit des apprentissages déjà réussis mais non nommés comme tels jusqu'alors ; parce qu'ils en construisent, avec les personnes concernées, les conditions, le possible. Parce qu'ils permettent de remettre en questionnement les représentations de ce qu'est savoir, de ce qu'est le savoir, de ce qu'est apprendre (ça peut être une belle aventure), de ce qu'est transmettre, enseigner et accompagner...

29

Je considère que les dispositifs spécifiques de la lutte contre l'illettrisme sont nécessaires. Je pense et j'espère que la démarche de réciprocité formatrice peut être utilisée dans ces dispositifs ; que les RERS pourraient davantage faire tremplin vers ces dispositifs ; que les animateurs et tuteurs des associations,

institutions, dispositifs spécifiques pourraient faire tremplin vers les RERS, coopérer, se compléter mutuellement ; que des travaux d'expérimentation et de recherche communs seraient bénéfiques, d'abord à celles et ceux qui souffrent de cet illettrisme, mais aussi à nous tous : nous sommes concitoyens concernés et une société moins souffrante dans une de ses parties l'est également dans son entier et pour chacun.

NOTES

Nous, c'est-à-dire Claire et Marc Héber-Suffrin.

Actuellement : FORESCO, 3 bis cours Blaise-Pascal, 91000 Évry. foresco@orange.fr Tel : 01 60 78 68 55.

Mais, sans doute, par toute démarche de formation réciproque.

RÉSUMÉ

L'auteur partage, ici, sa propre expérience des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs (RERS) et de ce qu'en les fondant et en les animant elle a compris et appris sur les apprentissages et la pédagogie, sur l'éducation et la formation pour tous, de tous et par tous.

Après avoir présenté ces RERS, elle évoque la force incroyable de la réciprocité positive en pédagogie, reliant ses dimensions et ses effets à la question des luttes contre les exclusions et l'illettrisme. Ces RERS s'inscrivent dans le mouvement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

Mots-clés

RÉCIPROCITÉ ÉDUCATION TOUT AU LONG DE LA VIE J'AI APPRIS RÉSEAUX OUVERTS
LUTTE CONTRE LES EXCLUSIONS

PLAN

Que sont ces réseaux ?

La réciprocité positive et les apprentissages

Une réciprocité des dons

Une réciprocité instauratrice de parité

Une réciprocité pédagogique (Héber-Suffrin, 2004, 2005)

Une réciprocité des rôles

Une réciprocité coopérative

Une conscience de réciprocité

L'exclusion

L'éducation tout au long de la vie et la lutte contre l'illettrisme

BIBLIOGRAPHIE

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BACHELARD, G. 1938. *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1977, p. 244.

HAMELINE, D. 2000. « Introuvable réciprocité », dans C. Héber-Suffrin, G. Pineau (coordinateurs), *Réciprocité et réseaux en formation*, *Éducation permanente*, n° 144, p. 11-20.

HÉBER-SUFFRIN, C. (coordination), 2004. *Échanger des savoirs à l'école. Abécédaire pour la réflexion et l'action*, Lyon, Chronique sociale.

HÉBER-SUFFRIN, C. (coordination). 2005. *Pratiquer la formation réciproque à l'école*, Lyon, Chronique sociale.

HÉBER-SUFFRIN, C. ; HÉBER-SUFFRIN, M. 1981. *L'école éclatée*, Paris, Stock ; Desclée de Brouwer, 1994.

HÉBER-SUFFRIN, C. ; HÉBER-SUFFRIN, M. 2009. *Savoirs et réseaux. Se relier, apprendre, essayer*, Nice, Ovadia.

AUTEUR

Claire Héber-Suffrin

Cofondatrice des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs. Docteur en psychosociologie des groupes en éducation et en formation. 25 allée du Valois, 91090 Lisses.

claire.hebersuffrin@orange.fr

Mis en ligne sur Cairn.info le 02/05/2011

<https://doi.org/10.3917/empa.081.0036>



ARTICLE SUIVANT



Pour citer cet article

Héber-Suffrin Claire, « Les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs. Une véritable démarche formatrice », *Empan*, 2011/1 (n° 81), p. 36-42. DOI : 10.3917/empa.081.0036. URL : <https://www.cairn.info/revue-empa-2011-1-page-36.htm>

Avec Claire Héber-Suffrin, « chacun, tour à tour, enseigne et apprend »

03/06/2016

Claire Héber-Suffrin a créé, avec Marc son mari, les réseaux d'échanges réciproques de savoirs, mouvement devenu aujourd'hui Foresco. Chacun y est tour à tour enseignant et apprenant. Cette pédagogie s'enracine dans une enfance populaire, sous des combles parisiens. Et l'aventure elle-même a commencé il y a 45 ans maintenant...



Marc et Claire Héber-Suffrin

« *Tout le monde est à la fois savant et ignorant, mais pas des mêmes choses, tout le monde peut apprendre aux autres à apprendre.* » Claire Héber-Suffrin rayonne de joie et de réciprocité. La jeune institutrice qu'elle est en 1964, larguée dans sa petite école préfabriquée d'Orly, le ressent tout au fond d'elle, intuitivement : « *Il n'est pas question que l'école humilie un enfant, qu'on lui dise qu'il est nul ! Ce que je voulais alors, se souvient-elle, c'est que tous aient du plaisir à apprendre. Cinquante ans plus tard, je réalise que ce n'était pas une idée si simpliste que ça...* »

Ses convictions trouvent leur ancrage dans ce que lui ont transmis ses parents et ses proches, issus de la promotion sociale. Ses parents, bienveillants, placent l'accès à la culture parmi leurs choix fondamentaux pour leurs enfants. Son père apprend le latin et l'anglais en aidant ses enfants à faire leurs devoirs. Claire comprend que l'on peut apprendre soi-même en aidant les autres, que l'on peut enseigner en étant plus, qu'en disant. *« Voir, juger, agir... Ce sont des héritages qui m'ont beaucoup servi lorsque j'ai démarré ma carrière d'enseignante. »*

Ne surtout pas devenir enseignante !

Claire est née à Paris en 1942 dans une famille qui n'a pas oublié ses racines du Cantal. Le couple et ses quatre enfants vivent dans un appartement de 27 m² sous les combles, au 5^e étage sans ascenseur. C'est la joie lorsqu'en 1953, ils intègrent un logement HLM tout neuf à la Butte-Rouge, à Châtenay-Malabry. Révolutionnaire, il préfigure les écoquartiers, la Cité-jardin de la Demi-Lune : *« Une chambre pour les filles, une chambre pour les garçons, des balcons, un petit bois, un square, des toilettes à l'intérieur, une baignoire-sabot... c'était un château et on était heureux ! »*

Après le lycée, Claire veut être éducatrice d'enfants « inadaptés ». Surtout pas enseignante, un métier et une institution qui pour elle, ne créent que *« violence, humiliation et insécurité psycho-affective. »* Mais, avant tout, elle veut travailler et devient, malgré elle... institutrice. A 19 ans, elle se retrouve seule, sans aucune formation, face à *« de grands gaillards de 15 et 16 ans » en classe de transition : « Curieusement, ça se passait bien ! »,* se souvient-elle.

Un inspecteur éclairant

En 1964, Claire s'installe à Viry-Châtillon et est nommée à Orly pour encadrer une classe de CP : *« La classe peut-être la plus importante, on la donnait à une jeune non titulaire, sans formation ! »* Avec le soutien d'une collègue, elle acquiert de l'assurance, passe un CAP, puis prend une classe de CE2. Un jour, l'inspecteur arrive, de manière impromptue. Ses remarques seront décisives dans l'histoire de Claire et préfigurent la naissance des réseaux d'échanges réciproques de savoirs.

Il lui dit d'abord qu'elle est une excellente pédagogue : *« Au-delà du compliment, qui fait toujours plaisir et qui me faisait rougir, il m'aidait à voir ce que je faisais sans toujours savoir l'inscrire dans les modèles théoriques puisque je n'avais pas été formée et n'avais donc aucun repère. Il y a ainsi des tas de gens qui ne savent pas qu'ils savent et qui ne savent pas que ce qu'ils font est intéressant si personne ne le leur dit. Il y a dans cet intérêt réciproque quelque chose qui aide à la prise de conscience de l'intérêt de ce que l'on fait ».*

A l'inspecteur : « Mais comment auriez-vous fait ? »

L'inspecteur lui signifie cependant que son cours n'est pas du tout cohérent avec le reste de sa pédagogie. Claire lui répond : *« C'est vrai et je n'ai pas su faire. »* Puis ajoute avec aplomb : *« Mais*

comment auriez-vous fait ? » Surpris, l'inspecteur se met alors à réfléchir avec elle : *« J'ai compris à quel point, oser dire qu'on ne sait pas est un appel à l'autre pour qu'il vous dise ce qu'il sait ou pour que l'on cherche ensemble. »*

Enfin, l'inspecteur dit à Claire : *« Vous faites sûrement partie du mouvement Freinet ? »* Claire ne connaît pas encore ce mouvement qui va renouveler la pédagogie : *« J'ai été séduite et ai aussitôt pris contact avec le réseau local »*. Très vite, elle sera associée par son inspecteur à une recherche-action sur la mise en pratique des théories de Piaget. Tandis que ses intuitions trouvent là un fondement conceptuel, sa pratique s'affirme, sans cesse confortée par le regard de l'autre et la formation réciproque entre enseignants.



Pouvoir enfin parler de pédagogie

Avec 1968, c'est un vent nouveau qui souffle en France. On interroge enfin l'institution, on remet en cause la relation maître-élève, la diffusion du savoir... On parle enfin "pédagogie". Claire est enthousiaste. Quelques années après, elle obtient son diplôme de maître-formateur et conseiller pédagogique puis, celui de directeur d'école. Avec des éducateurs de rue et Marc, son mari avocat, elle contribue à la création d'un club de prévention dans les cités de transit d'Orly, s'engage dans le monde syndical et lance une section Sgen-CFDT dans le primaire.

Elle se passionne pour son travail et sa classe à Orly : *« Il me semblait que c'était là qu'il fallait être, au cœur des cités, pour inventer de nouvelles modalités pédagogiques. Dans les quartiers riches, il n'y a pas autant besoin de faire attention à l'appropriation du savoir. Les enfants ont les clés, par simple héritage. »*

Régulièrement dans sa classe, des collègues viennent en formation et partagent leurs réflexions : *« Je*

pensais ma classe au travers du regard de ceux qui me regardaient ; leur présence m'aidait à m'interroger sur le sens de ce que je faisais. » Pour répondre au souhait des enfants, qui ne veulent pas la quitter, Claire propose alors à l'inspecteur de suivre leur progression en CM1 et CM2 et profiter, pendant trois ans, « *de l'énergie engagée* ». La nouvelle organisation est acceptée. Claire met en pratique ses convictions.

Découvertes au village

Elle se souvient avec émotion de ce séjour d'une semaine, vécu avec ses élèves grâce au jumelage établi dans la dynamique Freinet avec une classe de Marseillan dans l'Hérault. Les trente-six parents ont donné leur accord et se sont mobilisés pour trouver le financement. Elle se souvient aussi de cette classe de neige, non loin d'Albertville, où, pendant un mois, Claire propose diverses enquêtes aux enfants. En fin d'après-midi, un groupe revient et lui dit : *"Madame, nous n'avons pas pu réaliser l'enquête mais nous avons rencontré dans le village, un fermier nous a proposé de nous apprendre à traire les vaches !"...* *" J'ai trouvé ça formidable ! "*

Dès le lendemain, elle frappe à toutes les portes pour savoir ce que chaque habitant peut apprendre aux enfants. Une artisanne propose d'apprendre à fabriquer des bijoux, le maire de découvrir le patrimoine de la commune, les anciens de raconter des contes du village, un agriculteur de fabriquer du fromage, un menuisier d'apprendre à faire un petit chalet savoyard...

« Tous les enfants ont bénéficié de tous ces savoirs transmis. Ils avaient de multiples questions et ce désir immense de savoir. Nous faisons de tout : de la littérature, du calcul, de l'histoire, de la géographie, du français ! La dynamique remettait en question la notion de programme comme empêchement d'agir et c'est grâce au projet que le programme prenait du sens. Les apprentissages devenaient des réponses à des questions. Je comprenais que l'enfant, qui n'est seulement que celui qu'on aide, n'était jamais attendu pour ce qu'il pouvait apporter aux autres. » Le retour à Orly est joyeux... d'autant que l'on ramène le chalet savoyard de 1,20 mètre de haut !

Un premier réseau... de 500 personnes

Claire est en ébullition. C'est l'époque où elle découvre le livre d'Ivan Illich « Une société sans école », où elle participe à une réflexion d'un groupe d'intellectuels qui reconnaissent sa pratique, ce qui l'encourage à la développer. En novembre 1971, Claire et Marc proposent de lancer à Orly la dynamique initiée à Albertville. Une soixantaine de personnes répondent à l'invitation : parents, élèves, anciens élèves, un bibliothécaire, le curé, un commerçant, des travailleurs sociaux...

Tous deux leur proposent de mettre en place des « réseaux d'échanges de connaissances » au sein d'une classe, entre deux classes mais aussi dans l'école, pour les jeunes, pour les adultes, le soir, le samedi, chez les gens, à la MJC, à la mairie, dans l'arrière-salle d'une boutique ou d'un café. L'académie donne son accord. Les élèves de Claire deviennent animateurs du quartier. L'école, ouverte le week-end, voit passer des formateurs improvisés, tous passionnés, venus transmettre leur

savoir. Ce sont bientôt quelque cinq-cents personnes qui, entre 1971 et 1976, partagent, échangent, donnent sans attente de retour.



Claire et
Marc Héber-Suffrin
L'école éclatée
préface d'Edgar Morin

epi | Desclée de Brouwer

Interconnexion nationale

Claire poursuit sa recherche-action, passe une licence puis une maîtrise en sciences de l'éducation à Paris V avant de poursuivre, en 1983, en doctorat à Nanterre. Elle publie « L'école éclatée » chez Stock, ouvrage préfacé par Edgar Morin et postfacé par Daniel Cohn-Bendit. Marc, devenu adjoint aux affaires sociales à Evry, propose de lancer un nouveau réseau sur la ville. Vingt-cinq personnes fondent alors le « réseau de formation réciproque et de création collective ». Un premier salarié est embauché puis un second.

Le réseau, qui existe toujours, connaîtra des fortes périodes avec deux mille participants. Les médias soutiennent l'initiative et des demandes surgissent dans d'autres villes. Marc et Claire répondent à toutes les sollicitations, « *non pas pour diffuser le modèle, mais pour aider à découvrir comment chacun pouvait faire pour constituer un réseau* ». En même temps, le couple invite les réseaux constitués à se connecter entre eux. En mai 1987, un premier colloque rassemble les représentants de vingt-cinq réseaux qui créent le Mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoirs.

Avec le soutien du fonds national de développement à la vie associative, les militants se forment et le mouvement prospère. 800 personnes représentant 90 réseaux participent au deuxième colloque d'Evry en 1989 : « *Echanger les savoirs, c'est changer la vie* ». Le mouvement prospère dans les années 90 qui s'achèvent par la Légion d'honneur remise à Claire par le philosophe Michel Serres. Elle sera promue Officier de la Légion d'honneur en 2012 par Jean-Marc Ayrault. La reconnaissance.

Le don plus que l'échange

Cependant, des débats couvent à l'intérieur du mouvement sur le modèle économique à trouver. Les

tensions se font de plus en plus fortes et aboutissent en 2009 à la liquidation judiciaire. Mais une autre association naît aussitôt Foresco (FOrmation Réciproque, Échanges de Savoirs et Création Collective), devenue aujourd'hui le Mouvement français des réseaux des échanges réciproques de savoirs.

Un nouvel enthousiasme s'est emparé des militants avec pourtant, très peu de moyens. Marc et Claire n'ont en rien perdu la flamme qui les anime. Ils continuent de sillonner la France pour partager leurs convictions. Des liens se créent avec d'autres réseaux comme le collectif Richesse, avec Patrick Viveret ou Différent et compétent (pour la reconnaissance des acquis de l'expérience des personnes en situation de handicap). Leur force de mobilisation est intacte : ils sont à nouveau instigateurs des prochaines rencontres internationales qui se tiennent les 3, 4 et 5 juin à Evry pour réfléchir à la « force de la réciprocité et de la coopération pour apprendre ».

Ils vont sortir bientôt deux nouveaux livres, « Apprendre par la réciprocité » et « Des outils pour apprendre par la réciprocité ». Les idées-forces qui continuent d'animer Claire aujourd'hui reposent sur ces trois mots, qui doivent s'articuler entre eux : se relier, apprendre, essayer : *« Aujourd'hui, nous sommes plutôt dans une conception du don que de l'échange ou de la contrepartie, une invitation à chacun à donner et à recevoir à son tour, ce qui est différent que d'attendre en retour. Celui qui reçoit est invité à son tour à donner à d'autres et donner d'autres choses. Se créent ainsi des flux de dons, des flux de recevoir.... C'est tellement un bonheur de donner. »*

Tugdual Ruellan

Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs

Chaque personne est à la fois
porteuse de connaissances et d'ignorances,
de beaucoup plus de savoirs et d'ignorances
qu'elle ne le sait elle-même.

Apprendre et transmettre :
tels sont les mots-clés
des Réseaux d'Echanges
Réciproques de Savoirs.

Dans cette démarche :
chacun est tour à tour
enseignant et apprenant,
c'est la réciprocité !

POUR EN SAVOIR PLUS

Rencontres internationales à Evry, les 3, 4 et 5 juin : « La force de la réciprocité et de la coopération pour apprendre ». Renseignements [ici](#)

Des sites à connaître

Claire Héber-Suffrin : Apprendre par la réciprocité

Cofondatrice des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs®, Claire Héber-Suffrin a été institutrice liée au mouvement Freinet. Docteure en sciences de l'éducation, aujourd'hui, elle est enseignante et formatrice. Ses deux derniers ouvrages viennent de paraître : Apprendre par la réciprocité (réinventer ensemble les démarches pédagogiques) ; ainsi que Des outils pour apprendre par la réciprocité (animer des réseaux d'échanges réciproques de savoirs).

Vous écrivez que les élèves, parents, enseignants, animateurs, professionnels, artistes et artisans, etc. sont tous des porteurs de savoirs à partager pour apprendre ensemble. Les enseignants peuvent-ils (veulent-ils) apprendre de leurs élèves ou apprendre avec leurs élèves ?



En tout cas, l'enseignant apprend grâce à ses élèves parce qu'il apprend « pour » ses élèves : en préparant son enseignement, c'est-à-dire en s'interrogeant sur les contenus qu'il veut transmettre ou faire construire par les élèves, sur ses propres savoirs et manques concernant ces contenus, sur ses besoins de renforcer tel contenu et sur les démarches pédagogiques nécessaires pour enseigner. Il apprend en accompagnant, en reformulant, en s'étonnant de questions inédites. En s'adaptant à « ces élèves-là » qui lui permettent de considérer le savoir transmis à partir de leurs regards, de leurs questions et de leurs expériences. Enfin, en répondant à leurs questions qui font reformuler, compléter, croiser, voir autrement, contextualiser autrement les savoirs en jeu et, peut-être rechercher d'autres savoirs et, peut-être même, voir naître en lui des désirs et des besoins d'apprendre. C'est tout à fait pour ces raisons que nous proposons que cette part de la réciprocité, « l'offre de savoirs », soit expérimentée aussi par les élèves entre eux, qui ainsi vivront les mêmes processus. Et apprendront ou renforceront leurs savoirs.

L'enseignant apprend « de » ses élèves ?

Oui, du fait même qu'ils sont là, présents, dès lors qu'il est attentif à leurs échecs, questions, réussites, approximations, intuitions, transpositions... Il apprend ainsi, en le vivant avec et pour eux, son métier de pédagogue et la façon de le faire en le réajustant en permanence. Il apprend à faire évoluer son métier et à évoluer lui aussi. C'est ce que nous disons quand nous parlons de la réciprocité des rôles : nous avons, d'ailleurs vu des élèves, offreurs de savoirs, beaucoup mieux comprendre leur enseignant, ses attentes et ses méthodes, justement parce qu'à leur tour, ils « enseignaient ». Nous avons vu des enseignants mieux comprendre comment ils pouvaient améliorer leur enseignement en réfléchissant sur leur propre façon d'apprendre eux-mêmes quand ils sont dans la situation d'apprenants.

L'enseignant apprend « avec » ses élèves ?

Si un enseignant se considère comme un « enseignant-chercheur », « un praticien-chercheur » comme le préconisait Jean Le Gal du Mouvement Freinet, il peut apprendre avec eux à travers un projet de classe : voyage éducatif, réalisation d'un ouvrage, d'une exposition, d'un spectacle... Ce que nous disons aussi par le projet de créer et d'animer, ensemble, dans le cours, la classe et/ou l'établissement, ou encore avec l'environnement (parents, quartier, ville...), un Réseau d'échanges réciproques de savoirs. Partage des savoirs concernant la vie d'un projet. Ils s'apprennent mutuellement ou apprennent ensemble des outils (par exemple, les élèves peuvent connaître des outils informatiques...), des connaissances (on sait de plus en plus que les élèves reçoivent beaucoup d'informations en dehors de l'école), des façons de faire (qu'ils ont pu acquérir dans d'autres moments de leur vie).

Se faisant « enseignant-chercheur », il « transmet ce qu'il est », il apprend à ses élèves à se faire « élèves-chercheurs » !

Le veulent-ils ?

C'est bien la pierre possible d'achoppement ! Certains, déjà, oui, le veulent et de multiples autres façons qu'à travers la démarche de la réciprocité préconisée par ces Réseaux.

Évitons une confusion : il n'est pas question de « faire semblant » de ne pas savoir pour « demander » des savoirs aux élèves. Évidemment, sur tous les contenus de programme, l'enseignant en sait beaucoup plus que les élèves, nous ne disons pas que cette disparité cognitive n'existe pas, ce serait ridicule !

Nous ne pouvons reprocher à des enseignants de ne pas le vouloir, le savoir ou le pouvoir. Nous pouvons seulement les inviter à essayer. Nous tentons d'évoquer dans nos deux ouvrages quelques-unes de ces pierres d'achoppement : la peur de perdre l'autorité, la mauvaise compréhension du projet, le sentiment de ne pas avoir le temps en raison du programme « à faire » sans voir que ces démarches sont faites pour aider à ce que le plus grand nombre possible d'enfants acquièrent les savoirs du programme...

L'école n'est-elle pas un système scolaire, l'instrument d'une politique, une institution figée... où règnent la concurrence, la sélection, la notation normative... Comment y faire progresser une réciprocité dans les apprentissages, une réinvention pédagogique et un échange harmonieux des savoirs ?



Certes, grande banalité de le dire, l'école est ambivalente. Elle est chargée ouvertement de produire des élites et elle annonce qu'elle veut démocratiser les accès aux savoirs. Certes, il y règne concurrence, notation normative...

Mais, conscients que nous sommes qu'en apprenant des connaissances et des savoir-faire, savoir-penser, savoir-questionner, qu'en développant son esprit critique... on apprend le système et ses valeurs. C'est bien un choix politique que de choisir qu'ils apprennent plutôt, en vivant (ils apprennent ce qu'ils vivent) un système fondé sur la réciprocité et la coopération, à être des personnes solidaires, des apprenants

chercheurs et des citoyens coopérateurs, qui aimeront partager leurs savoirs, qui sauront chercher les savoirs dont ils ont besoin dans des réseaux sociaux hétérogènes, qui sauront faire de l'hétérogénéité une chance pour apprendre, dialoguer, débattre, complexifier les analyses...

La réciprocité se concrétise dans le respect mutuel, sans domination, sans recherche de pouvoir. Dans ce cas, que devient l'autorité du maître : son ascendant disciplinaire et son expertise dans la transmission des connaissances ?

Pourquoi perdrait-il de son expertise dans la transmission des savoirs ? Il augmente, de surcroît, son expertise en façon d'enseigner, en recherche de savoirs, en capacité d'apprendre des autres toujours et partout (et ses élèves le pressentent s'ils ne le voient consciemment). Il accroît son expertise en expérimentant lui-même des situations différentes, en se mettant lui-même en échanges réciproques de savoirs professionnels avec d'autres enseignants et même avec ses élèves quand ils sont offreurs pour d'autres élèves (ou pour lui).

Quant à l'autorité. Si l'enseignant transmet essentiellement ce qu'il est, comme nous le savons tous et comme l'a si bien affirmé Jean Jaurès, on va alors parler de « faire autorité » : certes, par ses connaissances disciplinaires mais aussi (surtout ?) par son aptitude à proposer un cadre régulateur et émancipateur pour que chaque élève expérimente que le savoir « ça se cherche », « ça se construit », on peut être accompagné pour cela par celui ou ceux qui en sont plus experts (et on les respecte pour ça) et on l'accroît ou le renforce en le partageant. La réciprocité est une invitation à la mutualisation des savoir-être. Tous les enseignants, s'ils sont à la fois rigoureux et créatifs, à la fois exigeants (signe de respect de ses élèves) et accompagnant, attentifs, peuvent témoigner de ce que leur autorité n'est pas entamée ? Au contraire, elle est beaucoup mieux enracinée mais autrement : dans le respect plus que dans la crainte, dans le désir d'apprendre plus que dans l'inquiétude devant les sanctions ou la recherche des conformismes, dans les repères qu'il propose par sa façon d'être plus que dans le fait d'être impressionné.

Vous pensez que la réciprocité peut donner un espoir à une société dont l'avenir laisse dubitatif. Elle permet de construire un mouvement social et culturel en œuvrant ainsi pour le Bien commun. N'est-ce pas un excès de pédagogisme ? Comment les forces qui organisent les inégalités et la reproduction sociales céderaient-elles du terrain (comme par enchantement) grâce à l'apprentissage réciproque ?

Nous ne disons pas que c'est comme par « enchantement » qu'il peut y avoir des effets améliorateurs de la pédagogie de la réciprocité. Il s'agit d'une démarche de terrain, de long terme, enthousiasmante mais difficile, à vivre et faire vivre en équipes. Démarche à relier à

celles de tous les porteurs de conceptions, pratiques et démarches qui veulent donner l'espoir d'une société plus solidaire où chacun peut apprendre, être reconnu et contribuer au bien commun. Grands mots, certes !

Il ne peut y avoir d'excès de pédagogie ! « Pédagogisme » étant déjà un mot quasi insultant pour toutes et ceux qui se préoccupent des apprentissages de « tous » les enfants. Il ne peut y avoir excès d'accompagnement pour que chaque élève réussisse ! (Il peut y avoir des erreurs, c'est inévitable mais en être conscient permet d'avancer.) Que cet accompagnement soit directement celui de l'enseignant, soit celui d'autres élèves, soit le résultat de situations pédagogiques (recherche, projet coopératif, réseau de savoirs...) proposées par l'enseignant.

Philippe Meirieu a récemment déclaré que la démocratie « est assignée à la pédagogie ». Si nous croyons que la démocratie est « préférable » à tout autre système politique, qu'elle est une construction sociale perpétuellement perfectible, qu'elle doit être fondée sur des apprentissages individuels et collectifs, ces apprentissages, elle doit les concevoir, les accompagner, les organiser, les consolider, les poursuivre. Elle est vouée à être pédagogue et à promouvoir la pédagogie. Elle ne peut pas l'être « trop » !

Nous ne disons pas que « seuls » les changements de et dans la pédagogie peuvent changer une société et contrer les forces qui organisent les inégalités. Elle doit seulement « faire sa part », aider les citoyens de demain à se former comme citoyens solidaires et démocrates.

Lorsqu'à Orly, en 1971, nous proposons le premier réseau d'échanges de connaissances dans ma classe, dans l'école, dans le collège, aux parents, dans la cité, nous savions qu'en même temps, par honnêteté intellectuelle, par cohérence éthique, nous devions nous engager comme militants politiques, syndicalistes et/ou associatifs pour contribuer à peser sur ces forces qui organisent les inégalités. C'est ce que nous avons continué à faire, ce n'est pas écrit dans ce livre, mais le champ pédagogique ne peut et ne doit pas être absent de cette constellation de refus, de luttes et de propositions.

Propos recueillis par Gilbert Longhi

Le nouveau livre de Claire Héber-Suffrin « Apprendre la réciprocité », 140 pages. Chronique Sociale. Juin 2016.

Avec un ouvrage complémentaire : « Des outils pour apprendre par la réciprocité », 256 pages, Chronique sociale.

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Apprendre par la réciprocité

Comment les entreprises pourraient utiliser ce réacteur ?

- Partie II -

- **Apprendre par la réciprocité en entreprise**..... pp. 44-114
 - Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs, un dispositif d'autoformation singulier
Le Boucher Caroline, *Halshs* (<https://halshs.archives-ouvertes.fr>), 2013, 13 p.
 - Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs à l'heure du numérique : analyse des réseaux comme dispositifs de formation
Le Boucher Caroline et Eneau Jérôme, Education Permanente n°HS5 - 2013-2, *ResearchGate* (<https://www.researchgate.net>), 2013, 13 p.
 - Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs
Fernagu Oudet Solveig, Revue française de sciences sociales n°119 (pp. 7-27), *Cairn Info* (<https://www.cairn.info>), 2012, 19 p.
 - Le réseau d'échanges réciproques de savoirs, une innovation à la Poste courrier
Van Den Abeele Maryannick, *École de Paris du management* (www.ecole.org), 2009, 12 p.
 - Apprendre des aides-soignantes
Molinier Pascale, *Gérontologie et société* n°133 (pp. 133-144), *Cairn Info* (<https://www.cairn.info>), 2010, 13 p.



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

Caroline Le Boucher

► **To cite this version:**

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

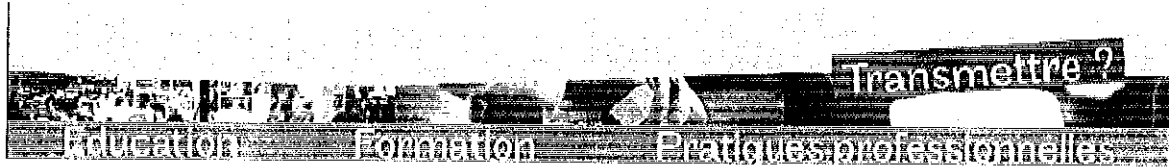
HAL Id: halshs-00795622

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00795622>

Submitted on 28 Feb 2013

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

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



Communication n° 233 – Atelier 23 : Langue et culture

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

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

Résumé

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

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

Introduction

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1 Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs comme dispositif

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1 Méthodologie

1.1 Le corpus

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

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

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

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

1.1 Les indicateurs

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

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

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

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

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

1.1 Analyse des données

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

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

1 Premiers résultats

1.1 Effets et visées saillants du dispositif

1.1.1 Deux objectifs principaux

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

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

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

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

1.1.1 Une certaine rétroaction des effets

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

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

⁴ Article 7, charte de 2001.

⁵ Rapport d'activité de 1990.

⁶ Rapport d'activité de 1994.

⁷ Rapport d'activité de 1994.

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

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

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

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

1.1.1 Apprenants et enseignants comme des « personnes »

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

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

⁸ Rapports d'activités de 2004 à 2010.

⁹ Rapport d'activité de 1994.

¹⁰ Rapport d'activité de 1992.

¹¹ Rapport d'activité de 1995

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

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

1.1.1 Eléments de la conception de la personne sous tendues

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

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

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

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

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

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

¹² Rapport d'activité de 1995.

¹³ Valeurs explicitées dans les rapports d'activité.

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

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

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

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

Conclusions et perspectives

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

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

¹⁴ Rapport d'activité de 2008.

¹⁵ Et ¹⁸ Rapport d'activité de 2010

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

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

Bibliographie

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

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



See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/322725161>

Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs à l'heure du numérique : analyse des réseaux comme dispositifs de formation.

Article · January 2013

CITATION
1

READS
26

2 authors:



Caroline Le Boucher
Université de Rennes 2
10 PUBLICATIONS 4 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Jérôme Eneau
Université de Rennes 2
71 PUBLICATIONS 160 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

[Project](#) Hy-Sup : Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie de l'enseignement supérieur [View project](#)

[Project](#) tutorat [View project](#)

Titre :

**Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs à l'heure du numérique :
analyse des réseaux comme dispositifs de formation.**

Auteurs :

Caroline Le Boucher, Doctorante - Jérôme Eneau, Maître de Conférences
Université Rennes 2 –CREAD (Centre de Recherche sur l'Education, les Apprentissages et
la Didactique - EA 3875)

caroline.leboucher@orange.fr, jerome.eneau@univ-rennes2.fr

Résumé :

Dans un contexte de multiplication des offres d'apprentissage en réseaux, à distance ou hybrides, cet article pose la question des similarités et des tensions possibles entre les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs et des dispositifs numériques de coformation. L'article montre que le numérique peut être une source, non exclusive, de reconfiguration de ces dispositifs, même lorsqu'ils sont porteurs de valeurs spécifiques comme celles issues de l'éducation populaire ou de l'éducation permanente.

Introduction : RERS et Réseaux Numériques

Devant la puissance métaphorique du terme de réseau (Musso, 2003) et à l'heure d'une multiplication des offres d'apprentissage en réseaux coopératifs, l'intérêt pour « l'apprenance » ou l'émergence de « territoires apprenants », les idées de société de la connaissance, d'échanges et de mutualisation à travers les réseaux sociaux ont fortement contribué à la mise en place de nouveaux dispositifs de formation. A travers l'examen sociohistorique des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (désormais RERS dans le texte), comme dispositif d'autoformation et de coformation à la fois, la question est de comprendre ici cette évolution dans le temps, entre continuité et innovation, dans leur forme de transmission et de distribution des savoirs et des connaissances proposés (Santelmann, 2012), mais aussi dans leurs relations aux systèmes éducatifs et de formation existants.

Issus de l'éducation populaire, les RERS mettent en avant des valeurs de coopération, d'apprentissage permanent, de responsabilité et de mutualisation ; ils reposent de plus sur une double finalité d'émancipation et d'autonomisation, mais aussi sur la construction de collectifs « équilibrés », privilégiant la réciprocité et la solidarité (Eneau, 2011). Cependant, un double mouvement questionne la place du numérique dans ces formations en réseaux : d'une part, tous les RERS ne se sont pas emparés du numérique et les réseaux sociaux et les réseaux numériques n'y sont donc pas isomorphes ; d'autre part, certaines expérimentations basées sur des échanges réciproques « médiatisés » ou des formations « hybrides », en contexte professionnel notamment, montrent que ces modalités et ces valeurs peuvent bousculer les finalités de la formation et même la « culture d'entreprise ».

A la suite d'une définition du dispositif et de ses différentes dimensions, l'article propose d'établir des résonances entre ces dispositifs d'apprentissage et les rapports potentiels entre « monde numérique » et « monde des RERS ». Sont ensuite présentés des exemples de dispositifs ayant des caractéristiques proches des RERS, mais où l'outil numérique occupe une place centrale, afin de comprendre le rôle que celui-ci peut avoir dans la transformation des frontières entre l'apprentissage formel et informel, ainsi qu'entre la formation professionnelle et la formation permanente. Nous concluons par les points de convergence, de divergence ainsi que les apports potentiels de ces différents dispositifs.

Un bref historique des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs¹

En 1964, une institutrice, précédemment engagée dans des mouvements d'éducation populaire, arrive dans la ville d'Orly. Motivée par la lutte contre l'échec scolaire, Claire

¹ L'ensemble des éléments présentés ici est issu de l'analyse sociohistorique des RERS, formant une première partie du travail de la thèse en cours de C. Le Boucher (doctorante au CREAD - Rennes 2) et en particulier de l'analyse des quarante années d'archives nationales et locales des Réseaux.

Héber-Suffrin élabore une démarche pédagogique permettant la mise en visibilité et le partage de ressources. A partir de 1971, elle utilise les outils pédagogiques d'un Groupe Freinet local. Le milieu des années 1970 est une période de forte évolution : intégration des idées d'Illich, passage des premiers élèves au collège et changements d'alliés au sein de l'école, les pratiques d'apprentissage deviennent progressivement plus informelles, coopératives et ouvertes aux adultes. Ce groupe, nommé le « Réseau », n'a pas encore de statut juridique mais s'inscrit dans un mouvement d'éducation populaire, qui, historiquement, a des objectifs sociaux, militants et politiques de participation active de tous à la société (Poujol & Hédoux, 2005 ; Verrier, 2005). Le projet à l'école devient finalement controversé sur le plan institutionnel et l'institutrice démissionne en 1976.

Parallèlement à ces prémises, tout au long des années 1970, les acteurs de l'éducation populaire s'institutionnalisent et se professionnalisent dans le domaine de l'animation et des loisirs (Verrier, 2005 ; Richez, 2011) et l'éducation permanente devient un enjeu important. (Poujol, 2000). A la fois comme moyen d'éducation permanente et de lutte contre l'exclusion, les « Réseaux de Formation Réciproque et de Création Collective » sont alors proposés en 1979, par Marc Héber-Suffrin, adjoint au maire et chargé des affaires sociales dans la ville nouvelle d'Evry. Ils essaient à partir des réseaux personnels des initiateurs puis d'autres groupes se créent et commencent à se coordonner en 1985, avec une charte inter-réseaux. Le Mouvement national des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (MRERS) est créé en 1989 sous forme associative. Ce « réseau des réseaux » est chargé de la médiation entre les réseaux locaux, de l'aide au démarrage, de l'organisation inter-réseaux, de la mise en place de formations et de la participation à des recherches-actions. Dans cette première période de développement et de structuration (1990-1999), l'activité du MRERS se démultiplie jusqu'à coordonner 600 réseaux, dans différents contextes et différents pays.

Suite à une période de fragilité financière et à des tensions internes au Mouvement National², des Etats Généraux (2001-2002) sont convoqués pour apporter des solutions à cette crise de croissance, en particulier aux questions d'organisation de l'équipe d'animation et de coordination entre les échelles nationales et locales. Si la démarche de structuration entamée lors de cette étape n'aboutit pas immédiatement, l'organisation décentralisée en réseaux et en « réseau de réseaux » reste une thématique forte. A partir de 2009, le FORESCO³ remplace le MRERS ; il est désormais chargé de la coordination, de la formation et de la communication qui permettent aujourd'hui à près de 400 RERS d'exister.

² Décrites comme importantes à partir de 1999, dans les rapports d'activité successifs du MRERS.

³ Acronyme de l'actuelle association nationale : FORMation Réciproque, Echanges de Savoirs et Créations Collectives.

Les RERS comme « dispositif » de formation

Au delà de cette étape descriptive, l'étude de l'histoire des RERS montre aussi et surtout qu'ils sont issus d'un travail constant de « mobilisation et d'adaptation » (Akrich, Callon, & Latour, 2006), peu abordé jusqu'ici dans les recherches portant sur les RERS. En effet, celles-ci prennent le plus souvent comme point de départ l'idée que la forme et le fonctionnement des RERS sont caractérisés par les interactions et échanges sociaux entre les participants (Carré, 1996 ; Portelli, 1995 ; Moisan, 1995 ; Carré & Moisan, 2002 ; Eneau 2005 ; Fernagu-Oudet, 2012). En réalité, la conception des fondateurs intègre une réflexion sur « l'organisation complexe » (Ahearne, 2001), y compris dans ses dimensions matérielles, qui permet d'analyser les RERS comme « dispositif », au sens originel que lui donne Foucault (1975, 1994). Cette analyse revient alors à en identifier les éléments constitutifs sous forme d'un réseau d'éléments hétérogènes, dans son histoire et ses objectifs stratégiques, pour tenter de comprendre les modes concrets de relations entre les « êtres vivants et l'administration des choses », notamment dans les mécanismes de régulation et de recomposition des rapports de pouvoir et de subjectivation (Agamben, 2007).

Dans cette perspective, intégrant à la fois des valeurs et des idéologies mais aussi des éléments fonctionnels caractéristiques du dispositif, en tant que « système de formation » (Eneau, 2005) actés, utilisés et réinterprétés par des acteurs, nous proposons d'analyser les RERS comme un dispositif aux multiples dimensions, à la fois « idéelles, fonctionnelles, mais aussi vécues » par les personnes (Albero, 2011). Cette perspective complexe reste fidèle à celle des initiateurs des RERS, influencés par la pensée cybernétique et envisageant ces réseaux comme un projet s'adaptant de manière rétroactive à ses effets observés, non prédéterminés (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 1992). Elle est par ailleurs congruente avec les définitions qu'en donnent les chercheurs s'intéressant aux « nouveaux dispositifs » de formation, depuis le début des années 2000, lorsque ceux-ci sont instrumentés par des technologies, qu'il s'agisse de dispositifs de Formation Ouverte et/ou A Distance (FOAD), de formation « hybride », de dispositifs collectifs d'apprentissage, de communautés de pratiques « en ligne » ou plus largement, de formation « médiatisée » (Blandin, 2002 ; Jacquinet & Choplin, 2002 ; Linard 2002 ; Albero, 2003 ; Leclercq & Varga, 2010). Synthétisant ces approches, le modèle ternaire d'Albero (2010a, 2010b) permet de décrire les principales caractéristiques de tels dispositifs.

La dimension « axiologique » du dispositif, dans cette catégorisation, correspond aux conceptions et modèles sous-jacents qui impulsent et orientent le projet. Concernant les RERS, si la dimension éducative guide le projet, leur principal objectif, dans les premières années, repose sur la valorisation personnelle issue de la transmission de savoirs, puis la

Charte⁴ les redéfinit comme l'échange de savoir et de création. L'analyse des archives montre par ailleurs que les valeurs mises en avant se rapportent à la citoyenneté, la responsabilisation, l'autonomie, l'esprit d'entreprise, l'apprentissage permanent et l'ouverture aux autres, la solidarité, la gratuité et la créativité. Le savoir y est conçu comme un « bien commun », accessible à tous et issu des processus d'échanges. Les références théoriques constituent également des outils opérationnels : les théories (socio)constructivistes des apprentissages, les pédagogies actives et émancipatrices, la pédagogie différenciée et institutionnelle, la notion de rapport au savoir, l'apprentissage expérientiel et réflexif y sont convoqués. Les échanges et les relations entre les individus et le collectif sont éclairés par des références théoriques aux travaux d'Elias, de Buber, de Ricœur et à l'anthropologie et à la sociologie du don. Enfin, la notion de complexité soutient la conception de l'organisation.

La dimension fonctionnelle et « ingénierique » du dispositif, toujours au sens d'Albero, prend en compte les principes structurant l'architecture du dispositif, notamment les règles, les rôles et les outils. La Charte sert ainsi de base commune entre les RERS. Les relations entre les personnes et entre les collectifs sont organisées en réseaux au sens où ils doivent participer, mutualiser les expériences et se réunir en un mouvement plus vaste. Toute une variété de groupes et de réseaux fonctionnent, se rencontrent et parfois s'imbriquent. Le rôle des RERS est à la fois d'accompagner la personne vers une élaboration de ses savoirs et de ses connaissances (en étant « acteur » de ses apprentissages), mais aussi de participer au mouvement national (en communiquant sur leurs pratiques, en se mettant en relation avec d'autres réseaux). Animer un RERS repose sur deux fonctions principales : mener des projets collectifs et être garant de l'éthique partagée. L'association nationale a pour rôle la mise en relation des RERS⁵, la formation, le soutien, la réflexion sur les pratiques menées, la sensibilisation et la diffusion de la démarche. Le FORESCO est ainsi devenu un espace de formation pour les animateurs et les bénévoles des RERS. La réciprocité est conçue là comme un outil pédagogique et organisationnel au sens où elle est fondamentalement « éducatrice » (Labelle, 1996), organisatrice d'un double processus d'autoformation et de coformation à la fois. Les outils et méthodes s'appuient en particulier sur l'expression de chaque participant avant une mutualisation et une construction collective de savoirs.

Enfin la dimension du « vécu », telle que proposée dans le modèle d'Albero, réintroduit la manière dont sont conduites les activités avec le ressenti des situations et les négociations, ce qui apparaît plutôt dans l'enquête empirique menée auprès de participants à des RERS⁶.

⁴ Extrait de la « Charte des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs » (1989-2000).

⁵ Tout au moins comme le signale le « Rapport d'activité 1997 ».

⁶ L'enquête de terrain, menée par entrevues semi-directives avec les acteurs d'une vingtaine de Réseaux, en Bretagne essentiellement, vise à actualiser les caractéristiques des RERS identifiées par l'analyse sociohistorique des archives ; ces entretiens sont actuellement en cours d'analyse.

Les aspects « affectifs », le « climat » convivial et amical, sont particulièrement présents et n'excluent pas le développement de liens forts (Granovetter, 1982), notamment au niveau socioaffectif. Certains participants sont stimulés par l'idée d'ouvrir leur réseau relationnel habituel à des personnes plus diversifiées. D'autres se disent « transformées » par les RERS, dans leur rapport à elles-mêmes comme dans leur rapport aux autres, et renouvellent leurs croyances, leurs idéaux et leurs convictions. Les animateurs de réseaux, quant à eux, s'attachent fortement à « faire durer le projet ». Concrètement, ils « aménagent » souvent aussi l'obligation de réciprocité (obligation de donner pour pouvoir recevoir), afin de laisser le temps aux participants de s'impliquer et de prendre l'initiative.

Au final, l'analyse sociohistorique des RERS en tant que dispositif de formation montre qu'ils reposent sur un ensemble d'actants culturels et sociaux. Différentes caractéristiques émergent de cette analyse, concernant leurs formes d'organisation et de transmission : organisation souple mais néanmoins centralisée, relevant des difficultés récurrentes d'articulation des niveaux macro et micro ; règles de fonctionnement apparemment claires et connues, mais interprétées et adaptées aux besoins locaux ; initiative et participation supposément basées sur le volontariat mais différemment actées en fonction des réseaux ; vécu des acteurs fortement différenciés selon leur place d'animateurs ou de participants, etc. Comme forme « typique » de configuration d'apprentissage en réseau, les RERS permettent ainsi de relever ce qui, au cours de leurs quarante ans d'existence, peut aujourd'hui perdurer ou se (ré)inventer dans des dispositifs médiatisant ces réseaux par des outils numériques.

Du réseau social au réseau technologique, quelles similarités ?

Alors que le renouvellement technologique exige aujourd'hui un apprentissage permanent, interrogeant la place de la formation informelle, de l'autoformation et de la coformation, la « culture des réseaux » semble pouvoir répondre aux nouvelles exigences qui s'imposent à la formation des adultes, notamment dans le monde professionnel (Perriault, 2000 ; Depover & Marchand, 2002 ; Caspar, 2011). Valorisant les mêmes notions d'autonomie, de lien social et d'accompagnement possible du changement mais aussi des modalités de transmission similaires (par les pairs, sous forme réticulaire), quelles sont alors les convergences et différences entre le type de « réseau social » proposé par les RERS et les « réseaux numériques », hérités de la formation à distance, des communautés de pratiques, du e-learning ou encore de la formation en ligne ?

Les valeurs et l'utopie des réseaux de formation numériques sont particulièrement mis en exergue dans les discours entourant la « société en réseau » (Castells, 1998; Breton, 2000 ; Flichy, 2001), la société de l'information ou le « capitalisme informationnel » (Eveno & Vidal, 2007). Cette utopie réticulaire porte en effet une vision « technico-déterministe » du

changement social (Musso, 2003) : la présence de cette technique rendrait la société plus égalitaire, démocratique et flexible. Selon Perriault (2002), ce projet de société a toutefois été progressivement relativisé depuis le début des années 2000, avec l'émergence des questions d'appropriation, d'interaction et de coopération collective. Pour Coutant et Stenger (2012), les dispositifs du Web 2.0 ont ainsi intégré cette critique de menace du lien social par l'Internet. Participatifs, collaboratifs, égalitaires, les rapports collectifs par Internet permettent certes de construire des « communautés » virtuelles d'apprentissage. Mais Simioni (2002) dénote aussi une relation possible entre des éléments des dispositifs socio-numériques de formation et le monde néolibéral par « projet » décrit par Boltanski et Chiapello (1999), les valeurs de ce type de monde reposant sur une culture de l'autonomie et du changement. Dans l'absolu, les similarités semblent donc nombreuses mais le projet des RERS met quant à lui en avant des valeurs d'égalité des positions, d'autonomie, de responsabilité, d'initiative, d'apprentissage permanent, de créativité, de coopération, de curiosité et d'innovation. Le type d'organisation tend aussi à être horizontal, flexible, fonctionnant avec des médiateurs.

Cependant, si dans les prémisses des RERS le « Réseau » désignait un groupe social informel, il a ensuite été défini plutôt comme une organisation souple, où chacun peut se relier démocratiquement à autrui et au groupe. Le réseau recouvre donc à la fois les relations entre les personnes, ce qui circule entre elles, le groupe et les liens entre eux (Héber-Suffrin & Héber-Suffrin, 2010). Du point de vue affectif et socio-relationnel, il s'y construit un collectif convivial et d'entraide entre des personnes aux origines culturelles, sociales, professionnelles et territoriales diversifiées. Le projet et les animateurs sont portés par les notions de citoyenneté et de lien social. Les participants, au niveau local, sont plutôt motivés par la création d'un réseau relationnel et la découverte de savoirs éclectiques auxquels ils n'auraient pas eu accès financièrement ou par méconnaissance. La force du lien social et du don ainsi que la place de l'idéologie démocratique (voire les enjeux politiques), dans le projet des RERS, remettent alors en cause, pour les promoteurs, une vision technico-déterministe du réseau.

De plus, plusieurs controverses vis-à-vis de la technologie, au niveau local des RERS, s'argumentent par le risque pour la convivialité et le lien social, ce qui a été le cas dès les années 80 à propos de l'intégration du Minitel. Dans les RERS, la technologie est rarement pensée, de fait, comme support de lien social ou de coopération, mis à part dans des cas d'éloignement géographique. Une seconde tension apparaît selon plusieurs promoteurs nationaux entre les RERS et les échanges numériques autour du savoir, et notamment de la difficulté de concevoir des échanges de savoir-faire « à distance ». En ce qui concerne les pratiques du numérique, elles se bornent généralement à des réunions à distance et à la mise en visibilité du RERS par un site Internet, ce qui ne s'inscrit ni dans une perspective de

dynamisation des savoirs, ni dans un rejet total de la technologie. A l'inverse, l'initiation à l'informatique, très répandue dans les échanges réciproques de savoirs, montre qu'une partie des participants ne sont pas familiers de ce type d'usage. Ainsi, malgré des similarités, la tension avec les aspects socioaffectifs (perçus ou redoutés) et surtout la place accordée aux aspects fonctionnels (la place de la technologie comme outil et non comme vecteur de mise en réseau) modifient le dispositif : le numérique y prend une force qui ne représente pas qu'une adjonction d'outil mais potentiellement une reconfiguration du dispositif.

Pour les échanges réciproques de savoirs, cette reconfiguration s'accompagne en définitive d'une large marge de manœuvre selon leur implantation dans les réseaux locaux. Alors que la technologie est plutôt sous-valorisée dans les RERS, représentant pour certains un handicap en termes d'accès et de maîtrise d'usage (relayée aujourd'hui par la notion de « fracture numérique »), voire une menace potentielle pour d'autres quant à l'instrumentalisation possible du lien social, d'autres formes et dispositifs sont apparus plus récemment, revitalisant les idéaux d'éducation populaire, d'accès aux savoirs pour tous et de dynamique vertueuse des échanges, à travers des expérimentations locales, telle que le « Jardin des Savoirs⁷ » par exemple. Basé sur la formation collaborative et les principes d'échange et de réciprocité, le projet est porté par des élus locaux pour ses potentialités de « territoire apprenant » : permettre gratuitement, dans une perspective d'intégration sociale et de formation professionnelle de se former toute sa vie, contacter des professionnels et consulter des offres de formations locales, etc. Paradoxalement, ces initiatives locales ne font que rarement référence aux RERS ou même aux notions de don et de réciprocité.

En parallèle, les RERS ont inspiré d'autres déclinaisons directement ancrées quant à elles dans le monde professionnel, tel que le réseau d'échanges de savoirs développé à La Poste⁸. Dès 2010, le RERS de la Poste est promu comme outil de partage de savoirs spécifiquement professionnels et le développement d'une culture managériale de l'échange et de la coopération vise la construction d'une « entreprise apprenante ». Les démarches et les études réalisées au RERS de La Poste montrent ainsi une revalorisation de la culture par projet (Abeelee & Abeelee, 2011), permettant aux apprenants de rendre visible et d'activer de nouveaux apprentissages en toute autonomie (Fernagu-Oudet, 2012). Des indicateurs de réussite sont régulièrement communiqués à partir des données du site ; ils montrent une satisfaction des échanges réalisés au RERS sans abandon des autres modalités de

⁷ Le Jardin des Savoirs est un dispositif reposant sur un site Internet (<http://www.jardin-des-savoirs.fr/>) qui regroupe près de 600 inscrits, territorialisé sur l'agglomération rennaise. Permettant entre autres de rechercher et d'échanger des compétences et des savoir-faire ; en association avec le site d'un autre réseau, La Ruche (<http://beta.ruche.org/>), ces dispositifs émanent de la volonté des collectivités locales de promouvoir le lien social, l'accès au savoir et la démocratisation des usages d'Internet.

⁸ Mis en œuvre en 2006, le RERS de La Poste fonctionne à travers un site Internet dédié aux échanges ; il compte aujourd'hui plus d'un millier de participants. Progressivement, différents outils ont été associés au RERS : forums, docuthèque et wiki sont présents sur le site du RERS de La Poste.

formation. Ainsi, en complément des formations professionnelles délivrées par l'entreprise, tout en étant limité aux seuls savoirs professionnels, le RERS peut tendre à l'échange de savoirs précis, concrets et ayant besoin d'être rapidement appris. En ce sens la redéfinition des savoirs pouvant être échangés participe à la reconfiguration du dispositif en entreprise autour de savoirs spécifiques, sur un savoir-faire ou un outil, ou encore autour du partage d'expériences vécues dans des situations problématiques. L'ensemble du dispositif, dans son organisation, ses principes et ses valeurs, est donc directement inspiré de la démarche des RERS, mais traduit dans les termes et la culture de l'entreprise. Sur le plan fonctionnel, il en reprend l'organisation mais aussi les écueils déjà soulignés : la présence d'un médiateur, d'une équipe d'animateurs régionaux et l'organisation de rencontres sur le territoire semblent essentiels à la survie et à l'essor du dispositif numérique⁹. La thématique de l'entreprise en réseau, souple et ouverte, apprenante et responsable soutient le projet comme réponse d'organisation réticulaire des informations et comme modalité de gestion transversale des savoirs (Doazan & Bursaux, 2007).

Discussion et conclusion : du prix de quelques transpositions ...

Ce que montre la transposition de ces pratiques de réseaux, qu'elles soient ou non directement inspirées des RERS, c'est bien que l'organisation en réseau, sur le plan idéal et fonctionnel, reste dans une sorte de tension entre réponses et résistances, sur le plan des acteurs. Dans les RERS de manière générale et dans le Réseau de La Poste en particulier, les principales controverses sont en effet liées à cette transversalité qui remet en cause des positions et une circulation des informations hiérarchiquement établies (notamment de la part des managers et des formateurs). En contexte professionnel, peuvent entrer en tension la question du don, de l'horizontalité des échanges (une certaine « égalité », brouillant les frontières), ainsi que celle de l'évaluation (qui évalue qui, quels savoirs, pour quelle valeur ?). On voit bien ici l'une des premières limites à ces transpositions ou adaptations de dispositifs qui, dans les valeurs qu'ils portent ou les idéaux qu'ils poursuivent (éducation populaire et éducation permanente, pour les RERS) peuvent se heurter aux logiques d'efficacité ou aux objectifs de rentabilité attendus par le monde de la formation professionnelle ; si le site perdure, à La Poste, c'est aussi, en effet, comme relais d'adaptation à une nouvelle exigence dans ce contexte : l'évaluation et le suivi.

D'autre part, et contrairement à d'autres projets locaux comme le Jardin des Savoirs, le RERS de La Poste n'est pas territorialisé au sens où son organisation, sa mise en œuvre et ses activités ne déterminent pas complètement les activités, car le dispositif est structuré nationalement. La question de la « distance transactionnelle » dont doivent s'affranchir les

⁹ L'analyse du dispositif du RERS de La Poste provient là aussi de l'analyse de documents internes et d'interviews, en particulier avec la fondatrice du réseau dans l'entreprise.

participants pour s'impliquer pleinement dans ce type d'échange et d'appropriation des savoirs rejoint alors la distinction plus ancienne qu'effectuent les sociologues entre « société » et « communauté ». Tout se passe comme si, au delà des principes organisateurs des réseaux, la technologie n'assujettissait pas nécessairement les individus à une distance socioaffective ou relationnelle plus grande (craintes qui semblent ressortir pour les personnes interviewées dans le cadre des RERS), mais renforce simplement ce besoin essentiel de proximité qu'au contraire les acteurs de dispositifs tels que les RERS ou le Jardin des Savoirs semblent rechercher à travers l'ancrage dans un réseau territorialisé.

En ce sens, réseau social et réseau numérique ne peuvent donc être parfaitement isomorphes. Si les travaux concernant les communautés de pratiques (Wenger, 2005) ou les groupes de codéveloppement professionnels (Payette & Champagne, 2005) montrent l'intérêt de comparer l'analyse de tels dispositifs et les recherches sur ces questions de construction de communautés, d'autonomie et d'identité dans l'échange et l'interaction sociale, il semble qu'à l'inverse, la mise en place d'un réseau social numérique n'induit pas obligatoirement un mode relationnel particulier d'échange, de coopération et de parité. De ce point de vue, la question de la territorialité (délimitation topologique de l'étendue et de la nature du réseau) rejoint celles de la distance (transactionnelle, relationnelle, affective) et de la socialité (nature du lien social, attentes instrumentales ou au contraire d'engagement et d'initiative personnelle), qui entrent en jeu dans ces différents réseaux.

Finalement, au delà de ces différences d'échelles et des reconfigurations locales de la dimension fonctionnelle des réseaux, observables à travers le vécu des acteurs, c'est bien de la dimension idéale que ressort probablement la principale tension, lorsqu'on analyse ces réseaux en termes de « dispositifs ». Rarement questionnées en tant que telles, les valeurs et les finalités poursuivies par les promoteurs, les animateurs et les participants aux réseaux sont pourtant intrinsèquement porteuses d'ambiguïtés, voire d'antagonisme : si les RERS continuent aujourd'hui de poursuivre des fins de démocratisation dans l'accès aux savoirs, leur opérationnalisation en contexte professionnel « réduit » d'une certaine manière les savoirs échangés et les liens sociaux à une dimension utilitaire. Inversement, les finalités poursuivies par des réseaux plus informels, plus « plastiques » et plus « spontanés » (impliquant de manière active les acteurs, en fonction de leurs buts et finalités) ont probablement plus de chance, comme le montre l'exemple des RERS depuis quarante ans, de perdurer ...

Références bibliographiques

- Abeebe, M. V. D. 2011. *Echanges réciproques de savoirs en entreprise : Un réseau au service de l'entreprise responsable*. Lyon, Chronique Sociale.
- Agamben, G. 2007. *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris, Rivages poche.
- Ahearne, J. 2001. « La complexité dans les réseaux ». Dans : Héber-Suffrin, C. *Partager les savoirs, construire le lien*. Lyon, Chroniques Sociales, p. 49-55
- Akrich, M. ; Callon, M. ; Latour, B. 2006. *Sociologie de la traduction: textes fondateurs*. Paris, Presses de l'École des Mines.
- Albero, B. 2003. « Autoformation et contextes institutionnels d'éducation et de formation : une approche sociohistorique ». Dans : Albero, B. *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris, Hermès France, p.37-67.
- Albero, B. 2010a. « De l'idéal au vécu : Le dispositif confronté à ses pratiques ». Dans Albero, B. ; Poteaux, N. *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas*. Paris : MSH, pp. 67-94.
- Albero, B. 2010b. « La formation en tant que dispositif : Du terme au concept ». Dans : Charlier, B. ; Henri F. *La technologie de l'éducation : Recherches, pratiques et perspectives* Paris : Presses Universitaires de France, p. 47-59.
- Albero, B. 2011. « Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche. » *Revue Internationale des technologies en pédagogie universitaire*. N° 8, p. 11-21.
- Blandin, B. 2002. « Les mondes sociaux de la formation ». *Education permanente*. N°152, p.199-211.
- Boltanski, L. ; Chiapello, E. 1999. *Le Nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Breton, P. 2000. *Le culte de l'Internet. Une menace pour le lien social ?* Paris, La Découverte.
- Carré, P. 1996. « A la recherche d'une nouvelle galaxie ». *Les cahiers d'études du CUEEP*. N°32-38, p. 244-251.
- Castells, M. 1998. *La société en réseaux*. Paris, Fayard.
- Caspar, P. 2011. *La formation des adultes : Hier, aujourd'hui, demain...* Paris, Eyrolles.
- Coutant, A. ; Stenger, T. 2012. « Les médias sociaux : une histoire de participation ». *Le Temps des médias*. N°18(1), p. 76-86.
- Depover, C. ; Marchand, L. 2002. *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Paris, De Boeck.
- Doazan, É. ; Bursaux, M. 2007. « Parcours de professionnalisation des acteurs de la transversalité. De l'activité à l'innovation collective ». *Sociologies pratiques*. N°1, p. 149-161.
- Eneau, J. 2005. *La part d'autrui dans la formation de soi: Autonomie, Autoformation et Réciprocité en Contexte Organisationnel*. Paris, L'Harmattan.
- Eneau, J. 2011. « Les apports de la réciprocité au développement de l'autonomie de l'apprenant ». Dans : C. Héber-Suffrin (et al.). *Parier sur la réciprocité. Vivre la solidarité*. Lyon, Chronique Sociale, p. 116-135.
- 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*. N°5, p. 315-321.

- Fernagu-Oudet, S. 2012. « Favoriser un environnement capacitant dans les organisations ». Dans : Bourgeois, E. ; Durand, M. *Apprendre au travail*. Bruxelles, De Boeck.
- Flichy, P. 2001. *L'imaginaire d'Internet*. Paris, La Découverte.
- Foucault, M. 1975. *Surveiller et punir, naissance de la prison*. Paris, Gallimard.
- Foucault, M. 1994. *Dits et écrits, tome 2*. Paris, Gallimard.
- Granovetter, M. 1982. « The strength of the weak ties : a network theory revisited ». Dans : Marsden, P ; Lin, N. *Social structure and network analysis*. Beverly Hills, Sage Publisher, p. 105-130.
- Héber-Suffrin, C. ; Héber-Suffrin, M. 1992. *Échanger les savoirs*. Paris, Desclée de Brouwer.
- Héber-Suffrin, C. ; Héber-Suffrin, M. 2010. *Savoirs et Réseaux. Se relier, apprendre, essayer*. Nice, Editions Ovidia.
- Jacquinet, G. ; Choplin, H. 2002. « La démarche dispositif aux risques de l'innovation ». *Education Permanente*. N°152, p.185-198.
- Labelle, J-M. 1996. *La réciprocité éducative*. Paris, Lavoisier.
- Leclercq, G ; Varga, R. *Dispositif de formation et environnements numérique, enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*. Paris, Lavoisier.
- Linard, M. 2002. « Conception de dispositifs et changement de paradigmes en formation. *Education Permanente*. N°152, p. 143-156.
- Moisan, A. 1995. « Autoformation et organisation apprenante ». *Education Permanente*. N°122, p. 15-30.
- Moisan, A. ; Carré, P. 2002. *L'autoformation, fait social? Aspects historiques et sociologiques*. Paris, L'Harmattan.
- Musso, P. 2003. *Critique des réseaux*. Paris, PUF.
- Payette, A. ; Champagne, C. 2005. *Le groupe de co-développement professionnel*. Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec.
- Perriault, J. 2000. *Communication du savoir à distance*. Paris, L'Harmattan.
- Perriault, J. 2002. *L'accès au savoir en ligne*. Paris, Odile Jacob.
- Portelli, P. 1995. « Dynamique individuelle et collective d'autoformation en milieu associatif ». *Educations*. N°2, p. 52-56.
- Poujol, G. 2000. *Education populaire le tournant des années soixante-dix*. Paris, L'Harmattan.
- Poujol, G. ; Hédoux, M. 2005. « L'Education Populaire ». Dans : Champy, P. ; Étévé, C. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Retz, p. 755-759.
- Richez, J. C. 2011. « L'éducation populaire à l'épreuve du service social : les rendez-vous manqués (1930-1950) ». *Agora Débats*. N°58, p. 55-72.
- Santelmann, P. 2012. « La fin des organismes de formation? » *Le Blogue de la web TV de l'AFPA*. 4 novembre. Consulté à l'adresse <http://blogtfs.afpa1.host.privilis.com/?p=2822>
- Simioni, O. 2002. « Un nouvel esprit pour le capitalisme : la société de l'information? ». *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*. N°123, p. 75-90.
- Verrier, C. 2005. *Education populaire, Citoyenneté, culture et pédagogie*. Consulté à l'adresse http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=433
- Wenger, E. 2005. *La théorie des communautés de pratique*. Laval, Presses Université Laval.

Formation emploi

Revue française de sciences sociales

119 | juillet-septembre 2012
pêle-mêle

Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs

To conceive enabling environment: The example of a Reciprocal Knowledge Exchange Network

Gestaltung förderlicher Arbeitsumfelder („Enabling Environments“) am Beispiel eines Netzwerks für gegenseitigen Wissensaustausch

Concebir entornos de trabajo capacitantes : El ejemplo de una red recíproca de intercambio de saberes

SOLVEIG FERNAGU OUDET

p. 7-27

Résumés

Français English Deutsch Español

Cet article se propose d'explorer un dispositif de formation Réseau Réciproque d'Echanges des Savoirs (RERS) dans une grande entreprise publique. S'il fonctionne comme un outil au service de la professionnalisation des personnes et de leurs activités, son étude révèle des retombées intéressantes que nous étudierons au regard de l'approche par les capacités et du concept d'environnement capacitant.

This article sets out to explore the functioning of a Reciprocal Knowledge Exchange Network within a large public company. Whereas the network functions as a resource that supports the professionalization of employees and their activities, the study reveals interesting spin-off effects that we examine from the perspective of the capability

approach and the notion of enabling environment capabilities

In diesem Artikel soll ein Ausbildungssystem „Réseau Réciproque d’Echanges des Savoirs » (RERS) (*Netzwerk für gegenseitigen Wissensaustausch*) in einem großen Staatsbetrieb untersucht werden. Es funktioniert als Instrument zur Professionalisierung von Personen und derer Tätigkeiten, die Untersuchung weist aber auch einige interessante Begleiterscheinungen aus, die hier vom Blickwinkel der Fähigkeiten und dem Konzept des förderlichen Umfelds (*Enabling Environment*) betrachtet werden sollen.

Este artículo se propone explorar un dispositivo de formación « Réseau Réciproque d’Echanges des Savoirs » (RERS) [Red Recíproca de Intercambio de Saberes] en una gran empresa pública. Si funciona como instrumento al servicio de la profesionalización de las personas y sus actividades, su estudio revela efectos de borde interesantes que analizaremos en relación con el enfoque por capacidades y el concepto de entorno capacitante.

Entrées d’index

Mots-clés : Approche par les capacités, organisation qualifiante, professionnalisation, réseau professionnel

Keywords : approach, professional network, professionalisation, skilling organization

Schlagwörter : berufliches Netzwerk, Handlungsfähigkeitsansatz, Professionalisierung, qualifizierende Arbeit

Palabras claves : enfoque de las capacidades, organización de la formación, profesionalización, red profesional

Index JEL : M54 - Labor Management (team formation; worker empowerment; job design; tasks and authority; job satisfaction)

Texte intégral

- 1 Aujourd’hui, il est difficile d’échapper à l’injonction à l’apprendre, au niveau individuel, collectif ou organisationnel. Les dispositifs qui accompagnent cette injonction sont de plus en plus nombreux. Les plus connus dérivent des organisations apprenantes et ont fait l’objet d’une littérature abondante. Ils se traduisent le plus souvent par des dispositifs formels (groupes d’analyses des pratiques, formation en situation ou sur site, autoformation accompagnée, *knowledge management*, communautés de pratiques, etc.) ou visent à faire évoluer les structures organisationnelles, les procédures de travail ou les modes de *management* (groupe projet, cercle qualité, travail collaboratif, super-polyvalence, îlot de production, *lean management*, etc.) pour favoriser les apprentissages. Dans ce paysage, des innovations nous semblent particulièrement intéressantes et notamment l’expérience d’un Réseau Réciproque d’Echanges des Savoirs (RERS) à La Poste. C’est ce dispositif que nous nous proposons d’analyser d’un point de vue socio-pédagogique. Nous verrons que s’il fonctionne comme un outil au service de la professionnalisation des personnes et de leurs activités, son étude révèle des retombées inattendues et intéressantes que nous étudierons au regard de l’approche par les capacités et l’idée d’environnement capacitant.

Des organisations pour apprendre

- 2 Nous nous proposons ici de présenter l’approche par les capacités et de souligner la manière dont elle réinterroge les organisations apprenantes, opérant ainsi un changement paradigmatique.

- 3 Que l'on puisse apprendre au contact des situations n'est pas nouveau ; ce qui l'est, c'est la volonté de s'interroger sur la manière de renforcer le potentiel formateur des situations de travail, de didactiser/manager les contextes de travail pour en renforcer la fonction formatrice. Les expérimentations conduites ici et là ont permis l'émergence de notions comme celles d'entreprises qualifiantes ou apprenantes. Elles visent à rendre les pratiques de travail plus « intelligentes », articuler acte de formation et acte de travail en s'appuyant sur les leviers « organisation du travail » et « *management* ». L'analyse de la littérature portant sur ces organisations ne témoigne pas de leur ancrage durable. On discourt plus à leur endroit qu'on ne les pratique (Fernagu Oudet, 2007). Néanmoins, elles ont permis de mettre en œuvre de nouvelles approches de l'ingénierie de formation plus ancrées dans la réalité des situations et des contextes de travail, plus facilitantes en termes de transfert des apprentissages. Ces évolutions dans la conception des dispositifs de formation ont permis d'explorer de nouvelles manières de former (formation-action, formation sur étagères¹, simulation, analyse des pratiques, formations croisées², en binômes, etc.) ou de prendre en charge les apprentissages au sein des organisations (parcours de professionnalisation, formation-organisation³, tutorat, analyse des problèmes et traitement réflexif des événements du travail, etc.) contribuant à un objectif clairement affiché : le développement des compétences, du savoir agir en situation.
- 4 Suivant cette logique d'environnement (de travail) comme ressource pour la formation, un autre type d'organisation se dessine, qui serait non plus apprenante ou qualifiante mais « capacitante » (Coutarel, 2009 ; Zimmermann, 2011). Elle quitte le champ des compétences pour celui des capacités ou des capabilités. Différente des premières qui visent le développement du savoir agir, elle déplace les apprentissages vers le développement du pouvoir d'agir. Nous y reviendrons.
- 5 Si l'étude des fondements et pratiques de ces organisations, qu'elles soient apprenantes, qualifiantes ou capacitantes est extrêmement intéressante, il apparaît évident que ce sont des idéaux types. En effet, elles postulent des humains et des collectifs de travail génériques (Fernagu Oudet, 2010, 2011). Or, lorsque l'on aborde la question des apprentissages, on sait combien ces derniers sont singuliers et contingents, varient d'une personne à l'autre, d'un contexte à l'autre. Pour ces raisons, dans la suite de ce texte, nous allons nous intéresser non plus aux organisations mais aux environnements qu'elles configurent et aux personnes singulières qui y évoluent. Nous privilégierons l'idée d'« environnement capacitant » et opérerons par là le passage d'un individu collectif à un individu singulier.

De l'organisation capacitante à l'idée d'environnement capacitant

- 6 L'idée d'organisation capacitante est une extrapolation qui trouve ses origines dans le cadre conceptuel de l'approche par les capacités (AC) de l'économiste Amartya Sen (1990, 2000, 2012) Ayant travaillé sur les questions de justice sociale, l'approche de Sen offre un cadre pour la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de l'action publique. Les premières expressions de ses travaux ont porté sur les domaines de la pauvreté et du sous-développement, avant de gagner, dans le champ de l'économie, ceux de l'emploi, de la formation, de la politique sociale et du développement économique des pays riches. L'éventail des

contributions possibles de l'AC est suffisamment riche pour analyser un certain nombre de paradigmes et être réapproprié par d'autres disciplines que celle d'origine. Actuellement, l'approche est explorée en socio-économie et en ergonomie, dans le champ de la flexisécurité, de la sécurisation des parcours et du développement professionnel. Nous nous proposons de l'inscrire dans le champ des sciences de l'éducation du point de vue socio-pédagogique.

- 7 De manière très synthétique, le cœur de la théorie de Sen repose sur l'idée de capacités (*capabilities*) et relie la question des libertés à la capacité d'agir. Dans cette approche, il s'agit de distinguer les capacités, des capacités. Les capacités relèvent d'un *savoir-faire quelque-chose*, les capacités du fait d'être en mesure de faire quelque-chose ; elles sont donc un pouvoir d'être et de faire. La capacité définit, selon cette logique, un champ de possibles tout à la fois pour l'individu qui en est porteur et pour l'organisation qui peut en profiter (Zimmermann, 2008, 2011). Elle s'appuie sur un ensemble de ressources mobilisables (internes et externes à l'individu) qui vont subir des conversions afin de s'actualiser dans des réalisations ou conduites choisies. Sen parle d'*accomplissements* ou de *fonctionnements* (cf. schéma 1).

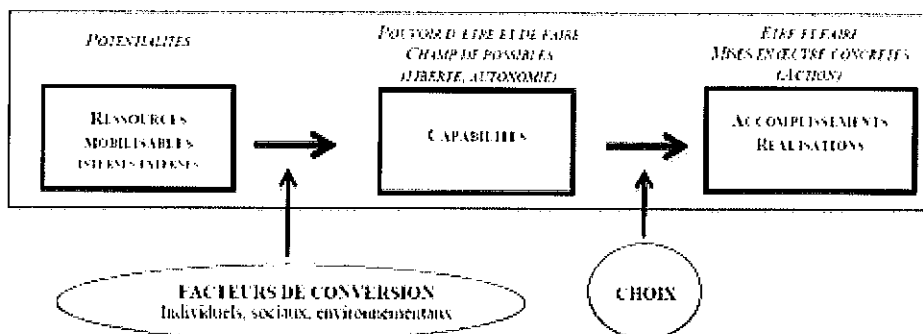


Schéma 1 : L'approche par les capacités (adapté de Bonvin et Farvaque-2006)

- 8 L'ancrage des capacités dans des ressources externes et internes à l'individu permet de souligner que la mise en œuvre d'une capacité ne dépend pas uniquement de la disponibilité de cette capacité mais aussi d'un ensemble de conditions organisationnelles, techniques, sociales, etc. qui lui permet de s'actualiser, de se transformer en capacité dans une situation donnée (Zimmerman, 2008), et également de la capacité des individus à les convertir. Les facteurs de conversion correspondent à l'ensemble des facteurs qui facilitent (ou entravent) la capacité d'un individu à faire usage des ressources à sa disposition pour les convertir en réalisations concrètes. Ces facteurs peuvent être individuels (sexe, âge, caractéristiques génétiques, expérience, niveau de formation, etc.), sociaux (héritage social de l'individu, équipe de travail, etc.), ou environnementaux (contraintes/opportunités géographiques et institutionnelles, contexte normatif et culturel, moyens techniques, organisation du travail, etc.).

Pierre, 37 ans, facteur depuis douze ans

Pierre est facteur depuis douze ans et aimerait devenir chef d'équipe. L'entreprise vient de mettre en place une fonction de facteur qualité. Il demande à exercer cette fonction car elle faciliterait, en termes de tâches, la transition vers un poste de chef d'équipe. Le facteur Qualité contribue à la fois aux objectifs de production collectifs et au développement d'une démarche qualité. Il assure la mission d'animation fonctionnelle de l'équipe. Pierre est soutenu et coaché par son responsable ; il travaille sur un secteur qui ne manque pas d'effectifs et les équipes en place sont solidaires et dynamiques. Sur un secteur en sous-effectif, Pierre continuerait à réaliser des tournées sans pouvoir se consacrer à ses

nouvelles tâches.

- 9 L'exemple de Pierre permet de souligner combien les ressources du milieu et celles de l'individu entrent en relation. Pierre a envie d'évoluer et s'intéresse aux situations qui vont le lui permettre (ressources internes), l'entreprise offre des possibilités d'évolution des contenus de travail et de postes (ressources externes). Il illustre l'interaction entre différentes dimensions de la capacité : les compétences (Pierre est facteur depuis 12 ans et a montré son professionnalisme à de nombreuses occasions), les opportunités (la possibilité pour lui de se voir confier de nouvelles activités), les moyens (une formation pour le préparer à ses nouvelles activités, un encadrant qui le soutient dans son projet, des facteurs qui lui font confiance, etc.), les réalisations (il forme les nouveaux arrivants, il met en place des indicateurs de qualité et fait le point quotidiennement avec l'équipe, etc.) et la motivation (Pierre a envie d'évoluer).
- 10 La capacité éclaire l'agir en situation. Elle permet aux compétences d'être activées, de prendre forme. Elle est dans l'entre-deux, entre moyens et résultats de l'action. C'est en cela qu'elle devient extrêmement intéressante du point de vue des démarches d'ingénierie de formation. Elle n'isole ni l'individu, ni les conditions de l'action, ni l'environnement dans lequel se situe l'action.
- 11 Sur le plan socio-pédagogique, l'approche par les capacités nous semble pouvoir penser autrement les situations de formation comme les situations de travail, les trajectoires et les parcours professionnels. Elle permet d'introduire une réflexion sur les contraintes qui pèsent sur les personnes et les opportunités dont elles disposent pour agir, prenant en compte à la fois ce que la personne est capable de faire et les possibilités qui lui sont offertes pour se développer (Corteel, Zimmerman, 2007). Progressivement, elle participe à l'émergence de l'idée d'environnement capacitant.

Vers une définition de l'environnement capacitant

- 12 Falzon (2005, 2006, 2008), s'intéressant aux questions de santé et de bien-être au travail, définit un environnement capacitant (EC) comme un environnement qui permet aux personnes de développer de nouvelles compétences et connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leur tâche et sur la manière dont ils la réalisent, c'est-à-dire leur autonomie. En ergonomie, trois regards peuvent ainsi être portés sur la notion d'environnement capacitant (Falzon, 2005) :
- 13 - Du point de vue préventif, c'est un environnement non délétère pour l'individu, qui préserve les capacités futures d'action (détection et prévention des risques, élimination de l'exposition aux toxiques, élimination ou réduction des exigences aboutissant à des déficiences durables ou à des effets psychiques négatifs, etc.)
- Du point de vue universel, c'est un environnement qui prend en compte les différences interindividuelles (liées aux caractéristiques anthropométriques, mais aussi au sexe, à l'âge, à la culture) et qui compensent les déficiences individuelles (liées au vieillissement, à la maladie, aux incapacités). Il prévient l'exclusion, les décrochages sociaux et générationnels et le non-emploi. Il favorise l'intégration, l'inclusion et la reconnaissance sociale.
- Du point de vue développemental, c'est un environnement qui permet le développement de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, et l'élargissement des possibilités d'action et du degré de contrôle sur la tâche et sur

l'activité. Il favorise l'autonomie et contribue au développement cognitif des individus et des collectifs ; accroissement de l'autonomie et développement des savoirs étant deux facteurs clés de l'extension du pouvoir d'agir.

- 14 Pour notre part, nous allons explorer le troisième point de vue, ce qui nous conduit à définir un environnement capacitant comme un environnement favorable au développement du pouvoir d'agir des individus. Le pouvoir d'agir est à l'intersection de la capacité d'agir (qui représente une potentialité, un ensemble de ressources mobilisables en situation par un sujet) et des conditions propres aux situations dans lesquelles les sujets sont engagés (Pastré, Rabardel, 2005). Autrement dit, l'exercice effectif d'un pouvoir d'action dépend à la fois des possibilités (les ressources) offertes par l'environnement et des capacités des personnes à exercer ce pouvoir (bagage expérientiel, compétences, désir d'agir, perception des possibilités d'action, capacité de projection, etc.). Suivant cette logique, dynamiser les environnements de travail pour les rendre capacitants, consiste à aider les individus à mobiliser et utiliser les ressources qui sont à leur disposition et pas seulement les mettre à disposition.

Vers une instrumentation des environnements capacitants

- 15 Ainsi, une organisation du travail ou des modes de *management* qui se penseraient comme contributifs d'environnements capacitants mettraient à disposition des individus des possibilités d'extension de leur pouvoir d'agir en intervenant notamment :
- 16 - Sur les contenus du travail : en donnant la possibilité de varier les tâches confiées et les activités conduites, de se confronter à des situations inédites, de travailler sur les situations rencontrées, les événements, les aléas, les imprévus, de leur donner du sens, etc.
- 17 - Sur les modes d'organisation du travail : en offrant la possibilité de travailler en binôme, de tutorer de nouveaux arrivants, de participer à des groupes de travail, de réaliser des rotations sur poste ou d'équipe, de visiter des entreprises clientes ou fournisseurs, etc.
- 18 - Sur la gestion des ressources humaines : en permettant d'accéder aux savoirs et aux connaissances dont ils ont besoin (formations), en donnant accès au marché interne du travail, etc.
- 19 Ces actions (travail collaboratif, pratiques réflexives, explicitation du travail, formation, etc.) ont toutes en commun de fonctionner comme des situations à partir desquelles il est possible d'apprendre et de mobiliser ses dispositions à apprendre (Lameul, Jezegou, Trollat, 2009). Elles se présentent comme des situations potentielles d'apprentissage (Fernagu Oudet, 2007 ; 2011) dans lesquelles s'engagent, ou non, les individus. Et si l'on peut parler de situations potentielles d'apprentissage, sans doute y-a-t-il lieu de parler de potentiel capacitant des environnements de travail. En effet, selon cette logique, on ne peut pas, par exemple, demander à des individus de faire preuve d'autonomie et de responsabilité sans que soient aménagés des espaces où ils peuvent exercer ces qualités. On ne peut pas non plus attendre d'eux de faire preuve d'esprit d'équipe si ne leur sont pas proposées des situations de travail collaboratives ou coopératives, au cours desquelles ils peuvent construire leur capacité à travailler en équipe.

RERS et environnement capacitant

- 20 Nous allons maintenant rapprocher les enseignements tirés de l'approche par les capacités et des environnements capacitants de l'expérience RERS (Réseau réciproque d'échanges des savoirs) de La Poste.

Cadre de la recherche

- 21 La recherche que nous allons présenter porte sur l'évaluation d'un dispositif expérimental de formation « Réseau réciproque d'échanges des savoirs » (RERS) à La Poste. Ce dispositif a été mis en place, en 2006, au sein de la division du courrier et s'adresse aux encadrants (chefs d'équipes) et cadres du courrier. Son objectif est de participer à la professionnalisation des salariés et, par retour, de l'organisation.

Les RERS, leviers de socialisation

- 22 La pratique des RERS est née dans les années 70, à l'initiative des enseignants Claire et Marc Heber-Suffrin, au sein des écoles, comme levier de socialisation, puis dans les quartiers populaires comme mode de construction ou de restauration du lien social. « *Le dispositif pédagogique, simple et révolutionnaire, fait vivre une utopie éducative et sociale : chacun a des savoirs qui peuvent intéresser les autres, tout le monde est capable d'apprendre et d'enseigner, nous pouvons apprendre de tout et par tous. Clarinette, histoire précolombienne, repassage, langage des sourds, dentelle, cuisine thaï, ou philosophie des sciences, ici, tous les savoirs se valent, et toute personne, d'où qu'elle vienne et quel que soit son niveau de formation, peut transmettre ses savoirs, ses savoir-faire, ses expériences* » (Heber-Suffrin, 2001). La seule monnaie d'échange qui circule est le savoir, et le désir et le besoin qu'en ont l'offreur ou le demandeur déterminent la valeur du savoir, dans un rapport de réciprocité (chacun est offreur et demandeur potentiel de savoirs) ; là réside toute l'originalité du dispositif. Les échanges ont une portée à la fois pédagogique (« *J'enseigne donc j'apprends* ») et éthique (chacun a des richesses à partager). Tout savoir est enseignable quel qu'il soit (principe de pluralité) ; il n'y a pas de savoirs supérieurs à un autre (principe de parité) ; ils ne sont pas monnayables (principe de démonétisation) mais rétribués selon un principe de don contre don (principe d'alternance, je donne, je reçois). Ce sont ces principes que la division du courrier de La Poste a cherché à faire vivre.
- 23 On compte près de 700 RERS dans les domaines de l'éducation, du travail social et de l'éducation populaire mais aucun en entreprise autre que celui de La Poste. Tous fonctionnent de manière particulière en fonction des contextes qui les ont vus naître mais tous ont des points communs dans leurs modes de fonctionnement : ils sont gérés par des animateurs en charge d'accueillir les personnes souhaitant entrer dans le dispositif ; ils les aident à repérer les savoirs dont ils sont porteurs et à découvrir et exprimer leurs besoins de savoirs. Ils collectent les offres et les demandes et mettent en relation offreurs et demandeurs. Ils préparent, organisent et animent des temps collectifs qui permettent de faciliter l'expression des demandes et offres d'échanges et de formaliser les savoirs pouvant donner lieu à échanges. S'ils sont fonctionnels (remplir des formulaires, organiser son temps, etc.), classiques (découvrir la musique, parler une langue, jouer aux échecs, etc.), liés à une pratique

(plomberie, couture, mécanique, etc.) ou à une expérience de vie (voyage, adoption, etc.) dans les réseaux classiques, à La Poste, les savoirs sont exclusivement en lien avec les situations professionnelles (gérer des tournées, utiliser intranet, réaliser un diaporama, piloter un établissement, réorganiser un centre de tri, etc.).

L'expérience de La Poste : améliorer le professionnalisme et les comportements collaboratifs

24 Expérimenté à la Direction opérationnelle territoriale du courrier 94, depuis septembre 2006, le RERS a progressivement été étendu à d'autres directions opérationnelles ainsi qu'à l'Université du courrier (Centre de formation interne). Retenu par la direction de La Poste dans le projet « Encadrants »⁴ comme outil d'acquisition de savoirs, il a vocation à être mis en œuvre sur la totalité du territoire. Il s'adresse aux directeurs d'établissement (DE) et managers de centres de traitement du courrier, de plateformes industrielles du courrier, de plateformes de préparation et de distribution du courrier, aux encadrants opérationnels (CE) ainsi qu'aux membres de l'Université du courrier et des directions d'appui et de soutien. L'objectif du dispositif est de partager et d'échanger des savoirs, des savoir-faire et des expériences liées aux activités professionnelles quotidiennes selon les principes d'un RERS classique : réciprocité (les participants s'engagent à offrir un savoir et à recevoir un savoir de quelqu'un d'autre), volontariat (seules les personnes volontaires participent au réseau), confiance (aucune intervention du hiérarchique ou validation d'expert sur la participation personnelle, le choix des offres et demandes ou le contenu des savoirs échangés), confidentialité (les participants s'engagent à ne pas diffuser les informations concernant les personnes) et égalité (des savoirs et des personnes). Les échanges se réalisent oralement en face-à-face ou par téléphone. Des bourses d'échanges et un site intranet permettent de recueillir et diffuser les offres et les demandes (se servir d'un tableur Excel, conduire de réunion, connaître les métiers de l'entreprise, organiser une tournée, identifier les enjeux d'un projet, etc.) puis de définir les modalités de l'échange et d'en faire le bilan.

25 Les bénéfices attendus sont doubles :

26 - au niveau des individus, résoudre les problèmes qui se posent à eux quotidiennement, techniquement et/ou socialement, développer ou approfondir leurs compétences : « *Je suis entré dans le RERS parce que je ne suis pas postier à l'origine, et il me manquait un certain nombre de clefs pour comprendre où je mettais les pieds* » (Eric, DE), « *J'ai personne sur mon entité pour m'apprendre à me servir de power point pour mes réunions ; dans le RERS, j'ai trouvé.* » (Fabio, CE)

27 - au niveau de l'entreprise, favoriser chez les individus, la prise en charge de leurs besoins de formation, faciliter la circulation des savoirs et la professionnalisation des acteurs en introduisant de nouvelles modalités de formation, en leur permettant d'élargir la scène organisationnelle qui est la leur, en développant de nouvelles formes de sociabilité, une culture de réseau et/ou de travail collaboratif : « *Ça permet de savoir ce qui se passe ailleurs, de travailler ensemble* » (Sophie, CE), « *J'ai donné des astuces pour gérer les tournées de facteurs, et moi j'avais besoin d'informations sur les syndicats.* » (Stéphane, DE)

28 Après trois ans de fonctionnement s'est posée la question de la pérennisation et du déploiement du dispositif. Il a donc été évalué afin de vérifier s'il se

traduisait par les effets et les bénéfices attendus. Les premiers résultats de cette évaluation ont été très encourageants (amélioration du professionnalisme, développement de comportements collaboratifs, de l'estime de soi et de la motivation). La Poste a souhaité affiner ses résultats en confiant une recherche plus approfondie à l'Equipe de recherche Apprenance et Formation des Adultes (université Paris Ouest Nanterre La Défense) et Interface Recherche.

Méthodologie de la recherche

29 La recherche s'est déroulée en 2009 et 2010, en quatre phases successives (cf. tableau 2). 68 entretiens semi-directifs ont été conduits, pour moitié auprès d'utilisateurs du RERS. Ils ont été retranscrits intégralement et ont fait l'objet d'une analyse de contenus. Nous ne traiterons ici que des résultats de la phase d'approfondissement (cf. tableau 2).

Tableau 2 : Les phases de la recherche

Phases recherche	Population	Objectif
Pré bilan	Traitement de 490 évaluations d'échanges offreurs et demandeurs.	Repérer les items à approfondir à travers l'analyse statistique et sémantique de 46 bilans échanges, 227 bilans demandeurs et 217 bilans offreurs.
Approfondissement	34 entretiens semi-directifs auprès de cadres ou encadrants utilisateurs du RERS (Réseau réciproque d'échanges des savoirs) en Région Ile-de-France et dans le Rhône.	À partir des items identifiés lors du pré-bilan, recueillir des informations sur les questions de motivation, de déroulement des échanges, d'enjeux, d'effets et de conditions de développement du dispositif.
Elargissement	34 entretiens semi-directifs auprès de non-utilisateurs du RERS dans cinq départements où le RERS n'est pas implanté (95, 83, 06, 74, 01). 7 Directeurs d'établissement, 18 Encadrants courrier (ex chefs d'équipe), 4 responsables RH (ressources humaines) et assistantes, 6 personnes services supports (ressources, qualité, communication...)	Analyser les conditions de mise à l'emploi, de montée en compétences, le ressenti quant aux formations suivies, et le regard porté sur le RERS après qu'il leur a été présenté en termes d'objectif, de démarche et de fonctionnement.
Ouverture	Exploitation des 68 entretiens.	Permettre un aller-retour entre les pratiques spontanées des salariés (leurs apprentissages informels) et les potentialités du RERS.

Source : Auteur.

L'enquête d'approfondissement

30 Elle a été construite à partir de l'outil d'évaluation du dispositif mis en place

par La Poste. Les items explorés ont été les suivants : motivation, déroulement des échanges, enjeux, effets et conditions de développement du RERS.

Du côté de la motivation : Résoudre des problèmes, se construire un réseau

31 Différents motifs animent les personnes qui entrent ou restent dans le RERS ; ils ont trait à la nature ou aux attributs :

32 - du dispositif jugé innovant, opérationnel et en lien direct avec les situations de travail :

« C'est un dispositif innovant, inhabituel » (Sylvie, formatrice),
« C'est en plus de la formation, on a le vécu des gens, on trouve ce qui n'est pas dans les textes, dans les procédures... On apprend des choses opérationnelles, contextualisées, en lien direct avec ce dont on a besoin. » (Carmelo, CE)

33 - du processus jugé réactif :

« On trouve des solutions à nos problèmes en temps réel, c'est rapide, ça couvre tout, il y a toujours quelqu'un qui sait » (Marius, DE), « On gagne du temps... Une demande de formation, ça prend des semaines. Là, en quelques jours, c'est réglé. » (Eric, CE)

34 - des échanges jugés sincères, professionnels, et relevant de problématiques partagées :

« On voit qu'on a les mêmes problématiques et que du coup, on peut les régler ensemble » (Marie, CE), « Les gens du RERS sont forcément des gens de confiance, ils osent dire qu'ils ne savent pas, ils acceptent de donner sans retour, on peut compter sur eux. » (Pauline, CE)

35 - des stratégies individuelles. Le RERS permet de se projeter dans l'avenir, de se construire un réseau, de se sentir moins seul, et de résoudre des problèmes immédiats :

« Cela me permet de développer un réseau de connaissances » (Eric, CE), « On se sent moins seul... On rencontre d'autres personnes qui font le même métier mais pas au même endroit... on se sent solidaires » (Jean François, RE), « J'utilise le RERS pour avoir des connaissances sur un poste que je voudrais avoir plus tard, comme ça, je sais quelles compétences je dois développer pour avoir le poste » (Lila, CE), « On peut voir comment font les autres dans la même situation que nous, comparer, échanger. » (Andréa, RRH).

Du côté du déroulement des échanges : instaurer une relation de confiance

36 La plupart des offres et demandes d'échanges proviennent :

37 - des bourses d'échanges collectives qui sont proposées afin que les participants se connaissent, comprennent les offres et demandes des collègues,

formalisent et proposent les savoirs à échanger, définissent ensemble les modalités des échanges ;

38 - du site extranet accessible par intranet ou internet (www.rers-courrier.fr) permettant de s'inscrire, de formuler et consulter les offres et demandes, d'obtenir les coordonnées des participants, de définir les modalités et de faire le bilan de l'échange ;

39 - de la mise en réseau par les animateurs locaux qui peuvent conseiller, guider les participants et les mettre en relation entre eux.

40 La relation de confiance est déterminante pour que les échanges aient lieu.

41 Les demandes se construisent essentiellement :

42 - en fonction des besoins qui émergent d'une prise de fonction, d'une nouvelle activité, d'un futur projet, de ses besoins prospectifs en termes d'évolution professionnelle ;

43 - au contact des offres émises lors des bourses d'échanges ou trouvées sur le catalogue extranet ;

44 - pour trouver des réponses qu'on ne trouve pas en formation ou dans l'environnement direct du travail.

45 Les offres semblent plus faciles à formuler au cours des bourses d'échanges, au contact des demandes ; cependant, elles restent difficiles à formaliser dans un premier temps, par manque de confiance en soi ou parce que l'on pense que « *les autres savent forcément puisqu'ils font le même métier* » (Paul, CE). Cette question de confiance se retrouve également au niveau de la symétrie des échanges. Il semble plus facile d'instaurer une relation de confiance avec les pairs, « *Entre nous, on peut se dire les choses, la hiérarchie n'est pas là pour juger* » (Pierre, CE). L'idée étant de se rendre service entre collègues, de s'épauler, de pouvoir mieux se comprendre au niveau des contraintes et des difficultés quotidiennes, « *Ca fait du bien de savoir qu'il y a des gens sur qui on peut compter pour résoudre nos problèmes. On n'ose pas toujours le faire sur notre établissement. C'est comme si on disait qu'on était incompetent* » (Michel, DE).

46 Une fois le cap de prise de confiance franchi, la dynamique RERS semble sortir de son cercle. Les échanges formels deviennent moins nombreux et se réalisent pour partie en dehors du RERS de manière informelle, lui échappent. Ils sont moins contraignants (procédure de demande ou d'offre, évaluation de l'échange, etc.) et considérés comme fiables. Appartenir au RERS est considéré comme un label de confiance, « *C'est quelqu'un de bien, il est dans le RERS* » (Sophie, CE).

47 En 2011⁵, depuis la naissance du dispositif, pas moins de 2 200 échanges ont été réalisés et 4 000 offres et demandes exprimées.

Du côté des enjeux du dispositif : partager expériences et résultats

48 Interrogées sur les intérêts du RERS, les personnes expliquent qu'elles sont en attente :

49 - d'améliorer leurs manières de faire, leur pratique, par l'acquisition de savoirs à géométrie variable (savoirs techniques, organisationnels, méthodologiques, et/ou comportementaux, etc.) :

« Je veux faire mieux que ce que je fais. Y'en a qui ont des trucs à nous filer pour qu'on se débrouille mieux » (Sophie, CE), « Je viens d'arriver, heureusement qu'il y avait le RERS pour m'aider à comprendre où je mettais les pieds. Les projets sont tellement

nombreux et je ne suis pas postier à l'origine » (Pierre, CE) ;

- 50 - de partager, confronter et analyser des expériences pour se projeter dans l'avenir, anticiper des événements, ou tout simplement régler des problèmes quotidiens très opérationnels :

« On partage nos expériences et nos résultats, on réfléchit ensemble pour améliorer les choses, voir ce qui a marché ou pas » (Michel, DE) ;

- 51 - de trouver ce que l'on ne trouve pas en formation :

« Le RERS, c'est de la pratique ; la formation, c'est de la théorie » (Sophie, CE), « Le RERS, c'est contextualisé ; la formation, c'est décontextualisé » (Pierre, CE), « Le RERS, c'est rapide et personnalisé, précis ; la formation, c'est long et impersonnel, c'est général » (Eric, CE).

Du côté des effets : développer un sentiment d'appartenance

- 52 La pratique du RERS leur a permis de répondre à leurs attentes et parfois, d'aller au-delà. Elles déclarent avoir pu :

- 53 - mieux connaître l'entreprise et l'organisation, mieux appréhender le milieu, l'environnement et le contexte de travail, les responsabilités et les problématiques des uns et des autres ;
- 54 - développer un réseau au-delà du RERS avec les personnes utilisatrices et leurs réseaux personnels ;
- 55 - prendre confiance en elles et se sentir valorisées par les échanges ;
- 56 - développer un sentiment d'appartenance à un groupe qui partage les mêmes objectifs (donner et recevoir sans juger), développer une identité RERS ;
- 57 - prendre conscience de leurs besoins, de leur niveau de compétence ;
- 58 - trouver des réponses opérationnelles, contextualisées et personnalisées.

Du côté de son développement : un nécessaire appui de la hiérarchie

- 59 Le RERS est donc jugé très utile pour acquérir certaines formes de connaissances, certains savoirs, pallier aux déficits de l'organisation en matière de circulation de l'information, accroître son sentiment d'efficacité personnelle, élargir son réseau, etc. Mais il ne peut, au regard de ses usagers, exister sans un réel appui politique qui incite la hiérarchie à encourager l'entrée dans le RERS et à le faire vivre comme un outil de formation.

- 60 « Ça peut marcher que si on a la hiérarchie avec nous » (Sophie, CE), « Sans politique explicite de La Poste, ça ne peut pas marcher... Je crois qu'on ne diffuse pas assez que cela existe » (Marius, DE), « Il faudrait que cela soit pris en compte dans le plan de formation » (Philippe, DE)

- 61 Au final, le RERS tel qu'il fonctionne, nous a permis de mettre en évidence que ses usagers le considèrent comme :

- 62 - un outil d'intégration dans l'entreprise et de socialisation professionnelle ;
- 63 - un moyen d'apprendre autrement ;
- 64 - une source de dynamisation des ressources individuelles.

Portée du dispositif

65 Quatre fonctions majeures ont pu ainsi être repérées ; nous allons revenir sur chacune d'elle.

Fonction d'intégration dans l'entreprise

66 Le RERS permet la création de liens entre un nouvel arrivant et les autres salariés de l'entreprise. Le nouvel arrivant pouvant être un nouveau salarié, une personne promue ou mutée ou se voyant confier de nouvelles activités ou responsabilités. Selon les cas, l'intégration est fonctionnelle, identitaire et/ou culturelle. Les personnes utilisent le RERS pour accéder à des normes, des codes, des valeurs, des pratiques, des savoirs, des informations, des procédures, des connaissances sur l'entreprise, etc., parce que l'intégration dans le poste de travail ou la nouvelle activité n'a pas été organisée ou s'est avérée insuffisante : « Quand je suis arrivée sur mon poste, il n'y avait pas de doublure... Je me suis retrouvée là sans trop savoir comment m'y prendre et sans bien connaître l'entreprise. J'étais dans l'automobile avant. Avec le RERS, j'ai pu trouver les informations de base dont j'avais besoin et on m'a conseillé. Il y avait bien des manuels dans le placard et intranet mais cela faisait trop d'informations à gérer. Avec le RERS, je suis allé à l'essentiel. Et Après, j'ai pu me débrouiller. » (Philippe, DE)

67 Mais l'intégration peut s'envisager également de manière proactive lorsqu'une personne souhaite orienter ses activités ou changer de poste de travail, le RERS devient alors l'occasion de se préparer au changement : « Je voudrais changer de poste et aller sur des groupements d'établissements. Pour me préparer, le RERS c'est utile. Il y a des gens qui font ça et ils me disent ce qu'ils font, ce qu'il faut que je travaille pour avoir mes chances. » (Eric, CE).

68 Ainsi, les pratiques d'intégration via le RERS sont directement liées au poste de travail (intégration fonctionnelle) ou à l'environnement du travail (intégration culturelle et identitaire).

Fonction de socialisation professionnelle

69 Le RERS répond aux besoins d'échanges de ses utilisateurs et favorise le développement d'un sentiment d'appartenance à une communauté : « On apprend à connaître les gens qui nous en font connaître d'autres. On a un carnet d'adresses et on sait à quelle porte frapper si on a besoin » (Stéphane, DE) ; « Si la personne m'a été conseillée par quelqu'un du RERS, j'y vais en toute confiance même si elle n'appartient pas au RERS. » (Juliette, CE). Les échanges sont l'occasion de développer son réseau, d'accéder à l'entreprise de manière différente, de trouver d'autres espaces de travail que les espaces quotidiens, de faire la connaissance de pairs qui partagent les mêmes problématiques, d'être en contact avec d'autres réalités, et de se sentir moins seul, etc. Un sentiment de solidarité et d'appartenance à un collectif naît de ces échanges et conduit les uns et les autres à « oser se dire » (oser parler de ses difficultés et de ses besoins de formation), et se penser comme « un tout à part » dans l'entreprise. Ce collectif semble fonctionner comme une communauté de pratique⁶ et d'apprentissage⁷ qui a pour premier effet de développer son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1986)⁸ : « J'écoute les demandes et je me dis que je sais plein de choses. Ça fait du bien de se sentir utile... c'est valorisant. Partager ce que l'on a

su faire, ça donne confiance. » (Sylvie, CE)

Fonction d'apprentissage

70 Pour faire vivre le dispositif au-delà de ses règles de fonctionnement (parité, confidentialité, confiance, etc.), une chef de projet et des animateurs locaux animent le réseau et des réunions d'information collective (bourses d'échanges). Ils ont pour rôle de faciliter et stimuler les échanges, de garantir le cadre de ces derniers. Outil essentiel, les bourses d'échanges permettent d'exprimer et de formaliser les offres et les demandes, de susciter et de planifier les échanges. Les échanges durent environ deux heures et ont lieu en général de visu et sur le temps de travail. Une fois l'échange réalisé, un bilan permet d'apprécier l'efficacité de ce dernier, d'enclencher de nouvelles demandes ou offres d'échanges qui pourront être proposées au cours d'une prochaine bourse d'échanges (ou directement sur l'extranet). L'extranet peut être renseigné sans passer par ces bourses d'échanges.

71 Les modalités de fonctionnement du RERS ne sont pas seulement source de stimulation (bourses d'échanges, lien à l'animateur réseau, etc.) ; elles fournissent des outils capables de soutenir et de structurer les échanges (procédures, formalisation de l'offre, de la demande, évaluation des échanges, etc.) et de développer une capacité à autoréguler ses apprentissages (Pintrich, 2000 ; Boekaerts, 2002, Cosnefroy, 2011)⁹. Le fait que les apprentissages soient adossés aux situations professionnelles est facilitant ; les utilisateurs du RERS peuvent cibler leurs besoins, définir des objectifs (comprendre les usages d'un tableur ou utiliser un tableur), établir des priorités (réaliser des opérations sous Excel), élaborer des stratégies (choisir son partenaire dans l'échange), planifier leurs acquisitions (s'attaquer aux multiplications en colonnes), comparer leurs acquis à ceux des autres (effet miroir des demandes et des offres), etc. L'autorégulation prend différentes formes (cognitive, métacognitive et/ou motivationnelle)¹⁰. Elle peut consister en un simple accroissement des connaissances ou devenir un moyen de connaissance de soi et de sa manière d'apprendre et de travailler. Les échanges ou leur préparation permettent d'adopter des postures réflexives.

72 « *Lorsqu'on fait un échange, on voit tout de suite si ça passe. Ça pose des questions. Ça oblige à réfléchir, à se poser. Et puis il y a les questions qu'on vous pose et qui vous obligent à penser autrement* » (Juliette, CE), « *Le fait de faire un échange permet de structurer sa pensée et de formaliser ce que l'on veut transmettre. On apprend en faisant, en préparant l'échange mais aussi en l'évaluant ...Confronter ses pratiques, ses idées, son vécu... c'est très riche... Je ne travaille pas pareil depuis que je suis dans le RERS... j'implique plus mes collaborateurs...* » (Fabio, CE)

Fonction de diversification pédagogique : la culture de l'apprenance

73 Le RERS apparaît comme un outil qui complète les ressources de la formation (stages) et participe d'une culture de l'apprenance (Carré, 2005)¹¹. Avec l'apprenance, il n'est plus question de trouver les moyens d'apporter le savoir aux acteurs mais de donner aux sujets les moyens d'aller le chercher. Ils deviennent agents de leur développement. Cette attitude semble facilitée et encouragée par le cadre même du dispositif (volontariat, parité, liberté d'échanges, confidentialité)

et ce qu'il génère en termes de dispositions à apprendre (agentivité¹², sentiment d'efficacité personnelle, autorégulation, sentiment d'utilité perçue) et d'effets sur la pratique (précision, transférabilité, opérationnalité).

74 « Dans les stages, c'est surtout quand on discute avec les collègues que l'on apprend quelque chose d'utile. La formation, c'est de la théorie. Le RERS, c'est de la pratique. La formation aussi, des fois c'est obligatoire. Là on y va ou on n'y va pas, c'est nous qui choisissons » (Cendrine, CE). « Dans le RERS, on repère ce dont on a besoin, on organise l'échange quand on veut et comme on veut, c'est motivant. » (Fabio, CE)

Le RERS, retour sur l'idée d'environnement capacitant

75 Si l'on considère qu'un environnement capacitant élargit le pouvoir d'agir des individus en leur apprenant à mailler les ressources à leur disposition (individuelles, environnementales ou socio-organisationnelles) et en leur donnant envie de le faire (d'apprendre par eux-mêmes), alors le RERS participe à la construction d'un tel environnement.

76 Ainsi, au-delà des savoirs professionnels développés, nous avons pu repérer que les modalités mêmes d'organisation du dispositif (bourse d'échanges, site internet, animateurs locaux, liberté d'action dans l'organisation et le contenu des échanges, évaluation, etc.) permettaient d'influencer la capacité des individus à apprendre par eux-mêmes, de transformer leurs apprentissages en capacités. Les espaces de réflexivité (repérage, formalisation des savoirs ; mise en lien, diffusion des pratiques et des expériences), et d'identification (prise de conscience et partage de ses savoirs, savoirs partagés) que produit le dispositif fonctionnent comme des facteurs de conversion. Dans ces espaces, les ressources individuelles et socio-organisationnelles viennent s'enrichir mutuellement, produisant capacités et capacités.

77 La force du dispositif, selon nous, tient aux conversions qu'il rend possibles et qui s'enracinent dans le fait de permettre aux individus de :

78 - exercer leur agentivité. Ils choisissent les apprentissages qu'ils veulent réaliser en fonction de ce qu'ils ont envie ou besoin d'apprendre ;

79 - autoréguler leurs apprentissages. Ils identifient les ressources dont ils ont besoin pour réaliser leurs apprentissages et les exploitent ;

80 - développer leur sentiment d'efficacité personnelle. Ils se sentent valorisés par la mise à disposition et la reconnaissance de leurs savoirs, compétences, ou pratiques ;

81 - stimuler leur réflexivité (conscience critique) lors des situations d'expression, de mise à jour des besoins de formation (bourses d'échanges) et de la réalisation des échanges (structuration, transmission, régulation d'un contenu).

82 Le dispositif, dans ses fondements, dans ses modalités organisationnelles, participe au développement de dispositions à apprendre, les stimule, et leur donne les moyens de se déployer.

83 Il n'est pas possible de généraliser ces effets à l'ensemble des individus, car les ressources individuelles comme les contextes dans lesquels elles s'expriment varient d'un individu à l'autre.

84 La recherche a permis de montrer qu'un environnement capacitant est bien plus qu'un environnement où l'on apprend, il est aussi un environnement qui aide à apprendre et donne envie d'apprendre.

Ouverture : perspectives de recherche

85 Pour l'organisation étudiée ici, les gains possibles liés à la mise en place du RERS (réseau réciproque d'échanges des savoirs) dépassent ses attentes initiales. Sans contraindre les individus, l'organisation a pu atteindre ses objectifs de formation (apprentissage d'éléments de compétences) et de professionnalisation des personnes et des activités de travail grâce aux opportunités et possibilités que le dispositif offre en termes de mise à distance de la pratique. Elle a pu stimuler l'identification des ressources de l'environnement et la conversion de ces ressources en pouvoir d'agir, caractéristiques incontournables d'un environnement capacitant.

86 Cela suppose, en amont, que l'organisation favorise l'exploration et la mise à disposition des ressources.

87 La recherche présentée est à considérer comme une recherche à l'épreuve d'un cadre théorique. Elle n'a pas été pensée en fonction de ce dernier mais s'est révélée comme pouvant lui faire écho. Elle a permis d'identifier des pistes d'appréhension des qualités d'un environnement capacitant et c'est ce qui en fait sa force pour le champ de la formation. Du point de vue développemental (Falzon, 2008), l'approche par les capacités, mise en regard du RERS, montre qu'un environnement capacitant est un environnement qui facilite l'accès aux ressources formatives (quelles qu'elles soient), leur identification, leur dynamisation, et qui apprend à les utiliser.

88 Néanmoins, si le dispositif mis en place a eu des effets positifs pour les individus et l'organisation, il faut en souligner les conditions de déploiement.

89 Du côté de l'organisation, la hiérarchie et le management de proximité sont garants du succès du RERS par le regard qu'ils portent sur lui, son intérêt, ses possibilités. Sans relai organisationnel, local et managérial, il ne pourra se déployer que de manière arbitraire et aléatoire. Un affichage politique est indispensable pour que les acteurs du terrain se saisissent du dispositif et l'essaient.

90 Du côté des individus, la capacité à identifier et orienter leurs besoins d'apprentissages, à utiliser les ressources qui les entourent pour y répondre, mérite de porter une attention particulière aux dispositions à apprendre. Une réflexion est à engager sur des concepts tels que ceux, entre autres, de motivation, d'agentivité (agent de ses actions), de sentiment d'efficacité personnelle, ou d'autorégulation.

91 À ce titre, un environnement capacitant pourrait être appréhendé comme un environnement qui participe au développement de ces dispositions à apprendre, sans lesquelles il est difficile de penser qu'un individu puisse s'engager dans des situations d'apprentissages.

92 Ainsi, le cadre théorique de l'approche par les capacités nous semble ouvrir de belles perspectives de recherche et de mises en pratiques. Il renouvelle des approches de formation trop centrées sur les tâches et insuffisamment sur les activités et les conditions d'exercice de l'emploi ou du poste de travail. Il permet, en outre, d'interroger les pratiques d'évaluation du travail ou de la formation de manière différente (voire de la performance de l'entreprise au niveau ressources humaines, organisationnel et managérial) et d'entreprendre une réflexion sur l'idée de « disposition à apprendre » des individus et des organisations et de leurs interactions.

Bibliographie

- Bandura A. (2003), "Observational learning", in J. H. Byrne (Ed.), *Encyclopedia of learning and memory*. New York : Macmillan.
DOI : 10.1002/9781405186407.wbiec0004
- Bandura A. (2002), *Auto-efficacité – Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : de Boeck, trad. de J. Lecomte.
- Bandura A. (1986), *Social foundations of thought and action*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Bandura A. (1977), *Social Learning Theory*. New York : General Learning Press.
- Bouffard-Bouchard T. (1990), "Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task", *Journal of Social Psychology*, 130, pp. 353-363.
DOI : 10.1080/00224545.1990.9924591
- Bouffard-Bochard T. et Pinard A. (1988), « Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial », *International Journal of Psychology*, 23, pp. 409-431.
- Carré P. (2005), *L'apprenance*, Paris, Dunod.
- Coteel D., Zimmerman B. (2008), « Capacités et développement professionnel », *Formation Emploi* n° 98.
- Cosnefroy L. (2011). *Apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation – déontologie et identité*, Grenoble : PUG
- Coutarel F. (2009), Le réseau social dans l'intervention ergonomique : enjeux pour la conception organisationnelle, *Management & Avenir* n° 27.
DOI : 10.3917/mav.027.0135
- Falzon P. (2005), "Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments", *Humanizing Work and Work Environments*, Guwahati, India.
- Falzon P. (2006), *Enabling safety : issue in design and continuous design*, AISS Congress, Nice, France.
DOI : 10.1007/s10111-007-0072-1
- Falzon P., Nascimento A. & Pavageau P. (2008), "Towards models and tools for assessing the developmental quality of work", in Sznelwar L., Mascia F. and Montedo U. (Eds.), *Human Factors in Organizational Design and Management – IX*. Sao Paulo, 19-21 mars.
- Falzon P., Mollo V. (2009), "Pour une ergonomie constructive : les conditions d'un travail capacitant", *Laboreal*.
- Farvaque N., Bonvin M. (2007), "L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques", *Formation Emploi*, n° 98, avril-juin.
- Fernagu Oudet S. (2007), *Organisation du travail et développement des compétences : construire la professionnalisation*, Paris, L'Harmattan
- Fernagu Oudet S. (2010), "Professionnalisation et alternances", *Revue Internationale des Sciences de l'Education*, Les dossiers de Sciences de l'Education, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail n° 24.
- Fernagu-Oudet S. (2011), « Des organisations pour apprendre », *Spécificités* n° 9, Paris.
- Gagnon N. (2003), *Essai de positionnement du concept de communauté de pratique stratégique – en réseau – dans un contexte de formation en milieu organisationnel*, Faculté des sciences de l'éducation, programme de maîtrise en technologie éducative pour l'obtention du grade de maître ès art, Université de Laval.
- Heber-Suffrin C. (2001), *Echangeons nos savoirs*, Paris, Syros.
- Kirschner P., Wopereis I.G.J.H. (2003), "Mindtools for teacher communities : A European perspective", *Technology, Pedagogy and Education*, 12, pp. 105-124.
- Lameul G., Jézégou A. & Trollat A.-F. (2009) (Dir.), *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*, Lyon, « Chronique Sociale ».
- Lave J. et Wenger E. (1991), *Situated learning : legitimate peripheral participation*, Cambridge, University Press.
- Pastre P., Rabardel P. (2005), *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*, Paris, Octarès.

Pintrich P.R. (2000), "The role of goal orientation in self-regulated learning", in Boekaerts M., Pintrich P. R. et Zeidner M. (dir.), *Handbook of self-regulation* San Diego, CA : Academic Press, pp. 452-502.

Riel M. et Polin L. (2004), "Online Learning communities : common ground and critical differences in designing technical environments", in Barab S.A., Kling R. & Gray J. (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Cambridge, University Press, pp. 16-52.

Sen A. (1993), *Ethique et économie – Et autres essais*, Paris, PUF.

Sen A. (2000), *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*, Paris, Odile Jacob.

Sen A. (2012), Chemla P. (trad), *L'idée de justice*, Paris, Flammarion.

Van den Abeele M.A. (2011), *Echanges réciproques de savoirs en entreprise – un réseau au service de l'entreprise responsable*, Lyon, "Chronique Sociale".

Zimmerman B. (2008), *La liberté au prisme des capacités*, Paris, Editions EHESS.

Zimmerman B. (2011), *Ce que travailler veut dire*, Paris, Economica. ■

Notes

1 Dispositifs de formation e-learning standardisés, industrialisés qui visent à former simultanément un nombre important d'apprenants et peut donc intéresser le plus large public.

2 Dispositifs de co-formation entre une ou plusieurs personnes issues de champs d'expertises différents.

3 Processus de formation qui permet aux apprentissages, ainsi qu'aux solutions aux problèmes traités en formation, d'être réinvestis dans le travail, ce qui engendre une multiplicité de micro-changements qui vont progressivement faire évoluer l'organisation vers plus d'efficacité.

4 Ce projet a notamment donné naissance à l'Ecole des managers. Elle propose des formations certifiantes et qualifiantes permettant d'assurer un développement continu des compétences des encadrants face aux évolutions de l'entreprise et de ses marchés.

5 <http://www.solfrance.org/wp-content/uploads/Le-RERS-de-La-Poste.pdf>

6 Une communauté de pratique est constituée de groupes d'individus engagés dans la même occupation ou dans la même carrière. Ces individus interagissent sur une base continue en vue de maîtriser et d'améliorer les savoirs et savoir-faire de leur domaine d'intérêt (Lave and Wenger, 1991 ; Kirschner and Wopereis, 2003). L'engagement mutuel, l'entreprise conjointe et le répertoire partagé sont parmi les caractéristiques importantes de ce type de communautés.

7 Une communauté d'apprentissage est constituée d'un groupe d'individus qui œuvrent ensemble dans un temps déterminé pour réussir une tâche ainsi que comprendre un nouveau phénomène ou compléter une tâche collaborative (Riel et Polin, 2004). Elle se constitue dans le cadre de la formation à des fins d'apprentissage pour répondre à des besoins et à des buts bien précis (Gagnon, 2003).

8 La notion de sentiment d'efficacité personnelle est issue de la théorie sociocognitive (Bandura, 1977, 1986). Elle se définit comme les croyances qu'entretient un individu quant à sa capacité à réaliser une tâche particulière ou à affronter efficacement une situation précise (Bouffard-Bouchard 1990 ; Parent et Larivée, 1991). La conviction de son efficacité personnelle ne concerne donc pas tant les connaissances et les compétences détenues par l'individu que le jugement qu'il porte sur ce qu'il croit être en mesure de faire avec ses connaissances et ses compétences dans une situation précise (Bouffard-Bouchard et Pinard, 1988).

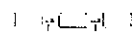
9 L'apprentissage autorégulé se définit comme un processus actif et constructif par lequel les apprenants fixent leurs objectifs d'apprentissage et exercent le suivi et le contrôle de leurs connaissances, motivations et comportements.

10 L'autorégulation est cognitive lorsque l'apprenant se fixe des buts d'apprentissages, elle est métacognitive lorsqu'elle introduit un processus d'autoévaluation des apprentissages

11 L'apprenance décrit un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite.

12 Sensation d'être l'agent de ses actes et responsable de ces derniers.

Table des illustrations

 **URL** <http://journals.openedition.org/formationemploi/docannexe/image/3684/img-1.jpg>
Fichier image/jpeg, 78k

Pour citer cet article

Référence papier

Solveig Fernagu Oudet, « Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs », *Formation emploi*, 119 | 2012, 7-27.

Référence électronique

Solveig Fernagu Oudet, « Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs », *Formation emploi* [En ligne], 119 | juillet-septembre 2012, mis en ligne le 30 septembre 2012, consulté le 19 mars 2019. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/3684>

Auteur

Solveig Fernagu Oudet

Maître de conférences en sciences de l'Education, université Paris Ouest Nanterre la Défense

Droits d'auteur

© Tous droits réservés

■ L E S A M I S D E ■
l'École de Paris

<http://www.ecole.org>

**Séminaire
Vies Collectives**

*organisé grâce aux parrains
de l'École de Paris :*

Algoé²
Alstom
ANRT
AREVA²
Cabinet Regimbeau¹
CEA
Chaire "management de l'innovation"
de l'École polytechnique
Chaire "management multiculturel
et performances de l'entreprise"
(Renault-X-HEC)
Chambre de Commerce
et d'Industrie de Paris
CNES
Conseil Supérieur de l'Ordre
des Experts Comptables
Crédit Agricole SA
Danone
Deloitte
École des mines de Paris
EDF
Entreprise & Personnel
ESCP Europe
Fondation Charles Léopold Mayer
pour le Progrès de l'Homme
Fondation Crédit Coopératif
France Télécom
FVA Management
Roger Godino
Groupe ESSEC
HRA Pharma
IDRH
IdVectoR¹
La Poste
Lafarge
Ministère de l'Industrie,
direction générale de la compétitivité,
de l'industrie et des services
OCP SA
Paris-Ile de France Capitale Economique
PSA Peugeot Citroën
Reims Management School
Renault
Saint-Gobain
Schneider Electric Industries
SNCF¹
Thales
Total
Ylios

¹ pour le séminaire
Ressources Technologiques et Innovation
² pour le séminaire Vie des Affaires

(liste au 1^{er} janvier 2010)

**LE RÉSEAU D'ÉCHANGES
RÉCIPROQUES DE SAVOIRS,
UNE INNOVATION À LA POSTE COURRIER**

par

Maryannick VAN DEN ABEELE
Chef de projet RERS La Poste Courrier

Séance du 15 octobre 2009
Compte rendu rédigé par Élisabeth Bourguinat

En bref

Le RERS (Réseau d'échanges réciproques de savoirs) est une démarche conçue dans les années 1970, par une institutrice (par ailleurs docteur en psychosociologie), Claire Héber-Suffrin. Elle a été adaptée en 2006 à La Poste Courrier, où elle compte aujourd'hui 700 participants. Les échanges ont lieu en face à face ou par téléphone. Cette méthode est basée sur des principes forts (réciprocité, volontariat, confiance, confidentialité, égalité) et une méthodologie rigoureuse. Complémentaire des formations classiques, elle s'en différencie par le caractère très précis des demandes et des offres, l'accord préalable sur le contenu de l'échange, et par sa brièveté (de 1 à 2 heures pour chaque échange). Jugée très efficace par les participants, elle apporte des bénéfices multiples, aussi bien pour les personnes que pour l'entreprise : amélioration des savoirs, développement personnel, meilleure intégration dans les nouveaux postes, enrichissement du réseau relationnel, etc.

*L'Association des Amis de l'École de Paris du management organise des débats et en diffuse
des comptes rendus ; les idées restent de la seule responsabilité de leurs auteurs.
Elle peut également diffuser les commentaires que suscitent ces documents.*

© École de Paris du management - 94 bd du Montparnasse - 75014 Paris
Tél : 01 42 79 40 80 - Fax : 01 43 21 56 84 - email : ecopar@paris.ensmp.fr - <http://www.ecole.org>

EXPOSÉ de Maryannick VAN DEN ABEELE

La Poste comprend quatre grands métiers : le Courrier, le Colis, la Banque Postale, et l'enseigne La Poste (c'est-à-dire les bureaux de poste). La Poste Courrier emploie 190 000 personnes, dont 100 000 facteurs, qui traitent 25 milliards d'objets par an, soit en moyenne 80 millions par jour.

Depuis quelques années, La Poste Courrier a décidé de moderniser son outil industriel à travers la création ou la rénovation de grandes plateformes industrielles, selon un programme nommé "Cap Qualité Courrier". C'est dans ce cadre que j'ai proposé, il y a trois ans, d'expérimenter le dispositif des réseaux d'échange réciproques de savoirs (RERS).

Un parcours personnel

J'ai connu les RERS par hasard alors que j'avais pris un congé sans solde de 3 ans. J'allais inscrire ma fille à la danse quand on m'a proposé de faire du bénévolat : « *Les RERS ne fonctionnent pas très bien chez nous ; voudriez-vous vous charger de les relancer ?* » J'ai commencé par me renseigner sur ce que c'était et je suis allée voir le fonctionnement des RERS à Évry. J'ai été très frappée par la notion de réciprocité et le refus de l'assistanat. Tout en faisant mes armes sur le terrain, j'ai souvent discuté avec Claire Héber-Suffrin, la fondatrice des RERS, que j'avais rencontrée à l'occasion d'une réunion.

Quand ma période de congés s'est achevée, j'ai proposé au DRH puis au directeur des Grands Programmes de La Poste Courrier de mettre en place un RERS dans l'entreprise. J'avais préparé un dossier d'une cinquantaine de pages, étayé par des expériences menées à l'Éducation nationale, et j'ai reçu un accueil très favorable, au moins pour une expérimentation. J'ai donc repris mon travail en tant que chef de projet RERS, ce que je considère vraiment comme un privilège, car je travaille sur un projet que j'ai imaginé moi-même et qui me passionne.

Une expérience en taille réelle

Pour vous faire comprendre le principe des RERS, je vous propose de nous faire part des savoirs que vous, personnellement, seriez d'accord pour partager avec quelqu'un d'autre, et de ceux que vous souhaiteriez acquérir. Je vous dirai alors si vos offres et vos demandes pourraient ou non être prises en compte dans un RERS.

Un intervenant : *Je voudrais apprendre à poser du carrelage, et je peux apporter une aide à l'insertion professionnelle de jeunes ou de personnes plus âgées.*

Maryannick Van Den Abeele : Pouvez-vous expliquer de quel type de carrelage il s'agit ? Il est très important de formuler les offres et les demandes de la façon la plus précise possible.

Int. : *Je voudrais d'abord poser du carrelage dans ma salle de bain, puis apprendre à réaliser des émaux.*

M. V. D. A. : Pouvez-vous également préciser quels sont les savoirs que vous pouvez partager en matière d'insertion professionnelle ? Il s'agit en effet d'apprendre à l'autre à faire, et non de faire à sa place.

Int. : *Je peux apprendre à la personne à structurer sa réflexion sur son orientation professionnelle.*

Un autre intervenant : *Je peux enseigner le bouturage et la natation, et je voudrais de la documentation sur les différents types de management.*

M. V. D. A. : Votre offre est parfaite, mais la demande de documentation n'est pas prise en compte dans le RERS. Il vaudrait mieux la formuler autrement, par exemple : « *Je cherche quelqu'un qui m'explique les différents types de management.* »

Un autre intervenant : *Je suis demandeur de conseils sur la manière de faire des affaires au Maroc, en ce qui concerne aussi bien le droit commercial que les assurances qu'il faut souscrire pour envoyer quelqu'un travailler dans ce pays. De mon côté, je peux enseigner la façon de rédiger un bon compte rendu de réunion.*

Int. : *Je suis d'origine marocaine, et j'enseigne le management au Maroc ; je peux donc vous aider.*

M. V. D. A. : Êtes-vous également capable de répondre à la partie juridique de cette demande ?

Int. : *Non, mais je peux mettre ce monsieur en relation avec des personnes compétentes sur le plan juridique. Quant à ma demande, je souhaiterais avoir un avis sur un article que j'ai rédigé pour une revue de management.*

M. V. D. A. : Une demande d'avis n'entre pas vraiment dans le champ du RERS. À travers le RERS, vous pouvez rencontrer des gens qui vous donneront leur avis, mais ces interactions ne seront pas comptabilisées comme des échanges de savoirs. En revanche, vous pouvez peut-être reformuler votre demande de la façon suivante : « *Je cherche quelqu'un qui m'apprenne à rédiger un article de façon à le rendre publishable.* »

Un autre intervenant : *Je peux proposer une méthodologie pour analyser les dysfonctionnements d'une organisation publique ou privée, et je souhaiterais savoir pourquoi La Poste est en train de se suicider avec la réorganisation de ses bureaux de poste et comment ses employés réagissent.*

M. V. D. A. : C'est une demande d'information, et à ce titre elle ne peut pas être prise en compte dans le RERS...

Un autre intervenant : *J'échange l'animation d'un club de lecture contre le fait d'apprendre à restaurer des meubles anciens.*

M. V. D. A. : Votre offre s'apparente à un échange de services plutôt qu'à un échange de savoirs. À La Poste, il arrive que des gens fassent des offres du type : « *Je suis prêt à me charger de votre PowerPoint pour la réunion "Espace Temps Communication" (ETC), en échange d'un tableau Excel sur mon suivi de trafic.* » Ce genre d'échange n'est pas accepté. Je les engage à le reformuler de la façon suivante : « *Je peux vous apprendre à mettre en page les PowerPoints qu'on nous demande dans les réunions ETC, et je souhaiterais apprendre à réaliser un tableau Excel sur le suivi de trafic.* »

La transposition dans l'entreprise

Dans les RERS associatifs, toutes sortes de savoirs peuvent s'échanger. Dans le RERS de La Poste, seuls les savoirs professionnels peuvent faire l'objet d'échanges, qu'il s'agisse de savoirs proprement dits (connaissance de telle ou telle fonction d'Excel, de la façon de tenir la comptabilité d'un centre courrier, du plan de maîtrise des risques...), de savoir-faire (gérer les absences prévisionnelles, utiliser l'intranet, mener un dossier disciplinaire, conduire une réorganisation...), ou encore d'échanges d'expériences vécues (gestion d'un conflit social, accompagnement d'un collaborateur en difficulté, distribution de courrier dans une zone sensible, dialogue avec les syndicats, avec les élus, avec des clients importants).

Le RERS ne porte pas sur de l'information ni sur de la documentation, mais bien sur des savoirs précis, concrets, opérationnels, en rapport avec la situation de travail. Ces savoirs

doivent être détenus par la personne elle-même et non par ses collaborateurs : le but est d'apprendre à quelqu'un à faire ce que l'on sait faire soi-même, personnellement. Les demandes sont extrêmement précises. Si quelqu'un souhaite apprendre à se servir d'Excel, je lui proposerai plutôt de se tourner vers la formation classique. En revanche, s'il veut simplement apprendre à intégrer une fonction dans Excel, cela peut être du ressort du RERS.

L'offreur peut fournir au demandeur des supports écrits, mais pour l'essentiel, les échanges de savoirs se font sous forme orale, que ce soit en face à face (le plus souvent) ou par téléphone. Ils sont d'ailleurs considérés par La Poste comme une formation de proximité et comptabilisés comme tels. Les échanges se déroulent pendant le temps de travail, et en cas de déplacement, les frais sont remboursés.

Au sein de La Poste Courrier, le RERS s'adresse en priorité aux managers opérationnels, comme les directeurs d'établissements courrier (c'est-à-dire les responsables des facteurs) ou les directeurs de centre de tri, ainsi qu'aux membres de l'Université du courrier, c'est-à-dire les formateurs. À partir de 2008, nous avons également ouvert le dispositif aux encadrants, qu'ils soient collaborateurs directs des directeurs d'établissement ou chefs d'équipe. Le RERS ne s'adresse pas pour l'instant aux facteurs, car certains problèmes, notamment celui de la compensation, doivent d'abord être étudiés et résolus.

Les échanges durent en moyenne deux heures. En général, ils n'associent qu'un offreur et un demandeur, à la fois parce que les réponses sont personnalisées et parce qu'il est souvent difficile de faire coïncider les agendas de plusieurs personnes.

Les règles de l'échange

Le RERS repose sur cinq grands principes.

Le premier est la réciprocité. Toute personne participant au RERS doit s'engager à offrir un savoir *et* à en recevoir un. C'est une condition absolue. On ne peut pas, matériellement, s'inscrire sur le site du RERS si on ne formule pas au moins une offre et au moins une demande. Certains veulent bien être demandeurs mais pas offreurs : ils se dévalorisent eux-mêmes et pensent qu'ils n'ont rien à apprendre aux autres. D'autres vous expliquent qu'ils veulent bien offrir des savoirs, mais qu'ils n'ont besoin de rien : « *Je domine complètement mon sujet.* » Au sein du RERS, on doit impérativement accepter de se retrouver dans les deux positions.

Le second principe est le volontariat : la hiérarchie ne peut obliger personne à participer au réseau, et ne peut pas non plus empêcher quelqu'un de le faire. Les participants restent à tout moment libres d'entrer dans le RERS, d'en sortir, de choisir le nombre de leurs échanges et les personnes avec qui ils réalisent les échanges, à condition bien sûr de respecter les grandes règles de fonctionnement.

Le troisième principe est celui de la confiance : aucune validation par la hiérarchie n'est requise ni acceptée sur la participation d'une personne, sur le choix des offres et des demandes ou sur le contenu des savoirs échangés. Le seul engagement pris par les participants consiste à respecter les orientations stratégiques de l'entreprise dans les savoirs qu'ils échangent.

Le quatrième principe est celui de la confidentialité, ce à quoi s'engagent les participants vis-à-vis de leurs partenaires. De même, le RERS n'est pas tenu de répondre à la hiérarchie si celle-ci souhaite connaître les offres et les demandes formulées par ses collaborateurs.

Enfin, nous appliquons le principe de l'égalité, c'est-à-dire que nous ne hiérarchisons ni les personnes, ni les savoirs.

Les modalités concrètes

Il y a deux modes d'entrée dans le RERS : soit la participation à une bourse d'échanges, soit l'inscription directe sur le site informatique (www.ers-courrier.fr).

Les bourses d'échanges

Les bourses d'échanges peuvent être nationales ou locales. Elles servent à initialiser le projet ou à animer le réseau une fois qu'il est constitué. Lors des bourses d'échanges initiales, je présente rapidement les principes du RERS, puis je mets les gens directement en situation, comme je l'ai fait avec vous tout à l'heure. Je ne mentionne pas tout de suite le principe du volontariat : de cette façon, les participants se sentent quelque peu obligés de formuler des offres et des demandes. Une fois qu'ils se sont tous exprimés, je leur explique ce principe du volontariat, et seuls ceux qui le souhaitent poursuivent la démarche. Au départ, je me contentais de faire une présentation sur PowerPoint et je proposais à ceux qui étaient intéressés de reprendre contact un mois plus tard. Je ne recueillis que 10 % d'inscriptions. Avec cette nouvelle méthode, 70 % des gens qui participent aux réunions d'information s'inscrivent. Certains trouvent immédiatement des personnes avec qui faire un échange parmi les autres participants. D'autres inscrivent leurs annonces sur le site.

Après cette bourse d'échanges initiale, nous organisons des bourses "récurrentes" pour inciter les gens à procéder à de nouveaux échanges afin de relancer l'activité. L'expérience montre qu'ils recourent assez peu à la possibilité d'organiser des échanges directement à partir du site, même lorsqu'ils sont déjà participants. Au total, en trois ans, j'ai organisé plus d'une cinquantaine de bourses d'échanges.

Définir les modalités de l'échange

Que ce soit à l'occasion d'une bourse d'échanges ou via le site du RERS, les offreurs et les demandeurs doivent se mettre en relation puis vérifier si l'offre correspond bien à la demande et se mettre d'accord sur le contenu.

Ils doivent également convenir d'une méthode pédagogique. On croit souvent que tout le monde apprend de la même façon, mais c'est loin d'être le cas. Pour apprendre à intégrer une fonction sur Excel, par exemple, certains préfèrent commencer par un exposé théorique avant d'en venir à la pratique. D'autres veulent une démonstration pratique complète avant de se lancer eux-mêmes. D'autres encore souhaitent se mettre tout de suite à l'ordinateur.

L'offreur et le demandeur doivent également définir ensemble les critères de réussite de l'échange. Ils conviennent ensuite de la date de l'échange : l'offreur a généralement besoin d'un peu de temps pour préparer son échange. Ils fixent enfin la date à laquelle sera réalisé le bilan de l'échange, qui sera établi à la fois par l'offreur et par le demandeur.

Le site informatique

En dehors des bourses d'échanges, les utilisateurs peuvent se rendre sur le site pour formuler des offres ou des demandes, consulter celles des autres, obtenir les coordonnées d'un offreur ou d'un demandeur, définir les modalités de l'échange, ou encore, faire le bilan d'un échange. Le site permet ainsi de recenser la totalité des offres et des demandes, de comptabiliser le nombre d'échanges et de mettre mensuellement à jour dans le tableau de bord un grand nombre de données et de ratios relatifs aux offres, demandes, échanges et participants.

Les animateurs

Le rôle des animateurs consiste à organiser les bourses d'échanges locales, à inciter les gens à se rendre sur le site pour formuler leurs offres et demandes et rechercher plus activement la

personne qui pourra répondre à leurs demandes, à les conseiller et, d'une manière générale, à prendre toute initiative pour soutenir l'activité.

Au début, je travaillais seule. Quand j'ai demandé à pouvoir disposer d'animateurs, on m'a répondu qu'il n'y avait pas de moyens au siège pour cela. En revanche, chaque direction territoriale a été chargée de désigner parmi ses salariés quelqu'un acceptant de remplir ce rôle d'animateur, en plus de ses autres tâches. Au début, j'ai eu beaucoup de mal à les motiver. Maintenant, ils commencent à organiser des bourses d'échanges eux-mêmes. À l'avenir, j'aimerais qu'ils puissent aussi aller un petit peu plus loin, par exemple solliciter des offreurs pour répondre aux demandes.

Le bilan de trois ans d'activité

En 3 ans, 700 personnes ont participé ; 58 % sont des hommes et 42 % des femmes, et la majorité a plus de 45 ans, ce qui est représentatif de cette population d'encadrants et de directeurs d'établissement ; 61 % sont des opérationnels et 39 % des fonctionnels.

410 échanges effectifs

Au total, 1 170 offres et 1 230 demandes ont été enregistrées ; 410 échanges ont été déclarés, un certain nombre d'autres échanges ayant eu lieu sans être enregistrés dans le RERS.

Il se passe toujours un certain temps entre le moment de l'adhésion et le premier échange. Un certain nombre de personnes croient en effet qu'il leur suffit de s'inscrire sur le site et que les choses vont se faire d'elles-mêmes. C'est le rôle des animateurs locaux que de repérer les demandes "en panne" et d'expliquer aux personnes qu'elles doivent chercher elles-mêmes la proposition qui leur convient et prendre contact avec l'offreur.

Le rôle limité de la plateforme

Ceci m'a d'ailleurs amenée à relativiser le rôle des plateformes collaboratives pour mettre en œuvre ce genre de dispositif. Au départ, je croyais que le seul fait de créer un outil suffirait à déclencher tout le processus, mais ce n'est pas le cas. Sur 100 personnes qui s'inscrivent dans le RERS, 80 le font à l'occasion d'une bourse d'échanges, et seulement 20 y accèdent directement par le site. De même, seulement 8 % des participants ont découvert le RERS en consultant l'un des intranets du groupe ; 80 % en ont entendu parler à l'occasion d'une réunion, et 12 % par un collègue ou un animateur.

Plus étonnant encore, 95 % des échanges se font entre personnes qui se connaissent ou ont eu l'occasion de se rencontrer professionnellement, et seulement 5 % entre des personnes qui ne se connaissent pas et se sont contactées à travers la plateforme. Au total, le site représente essentiellement un catalogue d'offres et de demandes très commode, en particulier pour les animateurs. Il les dispense de saisir eux-mêmes les annonces ou de rédiger les bilans, puisque ce sont les participants qui s'en chargent, et de réaliser des tableaux de bord, puisque ceux-ci s'incrémentent automatiquement.

Des échanges sur le cœur de métier

Près des deux tiers des offres, des demandes et des échanges se concentrent sur des questions de "cœur de métier" : l'organisation et la production, l'informatique (la bureautique, mais aussi l'utilisation d'outils informatiques propres à la distribution), les ressources humaines et les relations sociales.

Des délais rapides

Près de 90 % des échanges ne nécessitent qu'une seule séance ; 40 % des échanges durent moins d'une heure ; 40 %, entre une et deux heures ; 20 % durent plus de deux heures. La très grande majorité des demandeurs (92 %) estime que le délai nécessaire pour obtenir un échange est bref.

Le coût du RERS

La durée des échanges est optimisée car la rencontre est ciblée sur un besoin précis. Les échanges se font sur le temps de travail et sans compensation ; le temps passé par les formateurs (offreurs) n'est pas comptabilisé. La formation n'exige aucun coût immobilier car les échanges ont lieu dans le bureau d'une des deux personnes concernées. L'essentiel des coûts est lié à la maintenance du site informatique et à mon salaire.

L'évaluation qualitative

Nous avons mis en place un système d'évaluation très précis. Juste après l'échange, l'offreur et le demandeur doivent remplir une fiche de bilan ; ils le font dans 91 % des cas, et les analyses que nous en tirons sont donc significatives. Lorsque les participants ont effectué au moins trois échanges, ils doivent également répondre à un questionnaire d'évaluation pour savoir s'ils ont trouvé le dispositif du RERS pertinent, si ce qu'ils ont appris leur a été utile, si cela a eu un impact sur leur travail, si l'échange a respecté les prescriptions de la charte.

Les animateurs locaux sont chargés de prendre contact avec les personnes qui exprimeraient un mécontentement, et pour ma part, je regarde de près toutes les fiches selon lesquelles l'objectif de l'échange n'a pas été atteint, ou pas complètement. L'un des indicateurs de l'évaluation porte sur les cas d'interruption de l'échange : lorsque cela se présente, j'appelle systématiquement la personne pour savoir ce qui s'est passé. Il n'y a jamais de problème de contenu, mais plutôt des problèmes de transfert pédagogique : la personne ne sait pas bien communiquer son savoir, ou elle manque de disponibilité et n'a pas honoré le rendez-vous, ou encore elle a accompli la tâche qui faisait l'objet de la demande à la place de l'apprenant, au lieu de lui apprendre à l'effectuer.

La satisfaction des utilisateurs

La plupart des offreurs estiment qu'ils ont retiré un bénéfice de cette expérience. Certains évoquent la satisfaction d'apporter quelque chose (74 %), ce qui rejoint la dimension d'épanouissement personnel que l'on trouve toujours dans les RERS (« *Partager quelque chose qu'on connaît, c'est formidable !* »). D'autres citent l'amélioration de leur savoir-faire pédagogique (38 %), une meilleure compréhension des difficultés de leurs collègues (34 %), une meilleure formalisation des contenus (24 %), une mise à jour de leurs connaissances (22 %), un approfondissement du sujet (16 %). Ces deux derniers éléments sont bien connus de ceux qui enseignent : lorsqu'on prépare un cours, on doit reprendre ses notes, voire effectuer de nouvelles recherches, et les questions posées par les élèves obligent à aller plus loin dans sa réflexion.

Parmi les demandeurs, 95 % estiment que les objectifs ont été totalement atteints, et 5 % partiellement seulement. Ce bon résultat est certainement lié à l'obligation de définir à l'avance le contenu de la formation et les indicateurs de réussite.

La très grande majorité des demandeurs (98 %) estiment qu'ils sont capables de mettre en œuvre les nouveaux savoirs qu'ils ont acquis ; 74 % d'entre eux les ont effectivement mis en application dans le mois qui suit l'échange. Ce résultat un peu faible s'explique par le fait que les participants remplissent la fiche d'évaluation peu de temps après l'échange, et n'ont donc pas toujours eu le temps de mettre en application ce qu'ils ont appris.

Parmi les autres bénéfiques, 72 % des demandeurs estiment que l'échange leur a permis d'acquérir de nouvelles compétences, 60 % qu'il a accru leur professionnalisme, 41 % qu'ils ont acquis un savoir-faire nouveau, 27 % qu'ils ont enrichi leur réseau relationnel : *« Au-delà de l'échange de savoirs, le RERS, c'est plein de rencontres avec des gens intéressants, qu'on n'a pas forcément l'occasion de croiser dans son cadre de travail habituel. Lors des bourses, on se rencontre entre opérationnels et fonctionnels de différentes DOTC (Directions opérationnelles territoriales courrier). C'est toujours enrichissant, en termes de réseau. »*

Globalement, 97 % des participants sont satisfaits du RERS, et tous le recommandent à leurs collègues. Ils sont nombreux à souligner en particulier un impact positif sur leurs équipes (accompagnement des collaborateurs, communication au sein de l'entité, répartition du travail au sein de l'équipe), mais aussi sur eux-mêmes : évolution de leurs propres compétences, meilleure maîtrise de leur fonction, capacité à exprimer des manques gênants. Ce dernier résultat s'explique par la confidentialité qui est respectée tout au long du processus : quand on est chef d'établissement depuis cinq ans, il est très difficile de reconnaître officiellement que l'on ne sait pas faire telle ou telle chose. Le RERS permet de combler ses lacunes en toute discrétion.

Les participants estiment aussi, plus généralement, que cette expérience a amélioré leurs relations avec leurs collègues, leur confiance dans les autres, leur capacité d'écoute et de compréhension : *« Cela crée des relations plus informelles, dont on ressent les bénéfices dans le travail : le contact s'établit plus facilement entre collègues »*. Après ce genre d'expérience, on voit les autres autrement : ils détiennent des savoirs mais ils ont aussi des manques. Une certaine égalité s'établit, qui transforme les relations.

Peut-être avez-vous perçu, lorsque vous avez pris la parole tout à l'heure pour formuler des offres et des demandes, une sorte de convivialité, de décontraction, de confiance, qui émanait du groupe à ce moment-là. C'est une impression que l'on ressent très fortement lors des bourses d'échanges. Les gens soulignent aussi qu'ils ont le sentiment d'être moins isolés, moins stressés, plus motivés. Compte tenu de l'actualité, cela peut être précieux pour l'entité comme pour la personne elle-même...

Les bénéfices pour l'entreprise

Au sein de l'entreprise, le RERS permet la circulation des savoirs et l'amélioration du professionnalisme. Il introduit une évolution culturelle, notamment à travers le développement d'une culture de l'échange, de l'évaluation, du travail en équipe. Il permet aussi une évolution comportementale : les gens dépassent leurs peurs, prennent confiance en eux-mêmes, deviennent acteurs et responsables.

Le RERS apparaît comme un outil d'intégration et de socialisation, notamment pour des gens qui effectuent une mutation géographique ou fonctionnelle : *« Grâce à mes collègues, j'ai pu acquérir très rapidement des connaissances sur la gestion et le pilotage de tous les jours, pour toutes les fonctions qu'un directeur d'établissement doit connaître. »*

C'est aussi un instrument de décloisonnement et de transversalité : 60 % des échanges ont lieu entre des personnes de fonctions différentes. Pour des membres du siège, il n'est pas très facile d'entrer en contact avec des personnes sur le terrain. Au sein du RERS, c'est parfaitement possible : *« Il n'y a pas de barrière hiérarchique, ni fonctionnelle, ni opérationnelle. On est là pour s'apporter mutuellement. C'est assez inhabituel et c'est ce qui est intéressant. »*

Pour Philippe Carré, professeur à Nanterre en sciences de l'éducation, le RERS est un outil d'amélioration continue à travers la confrontation des expériences, ce qui contribue à renforcer la cohésion d'équipe : *« Contrairement à ce qu'on pourrait penser, il existe une grande diversité dans nos façons de travailler, et c'est ce qui peut être intéressant. »*

RERS et formation

Au départ, les formateurs de l'entreprise étaient très réticents vis-à-vis de cette expérience : ils craignaient de perdre une partie de leur travail et estimaient que les personnes censées délivrer des savoirs dans le cadre du RERS ne les détenaient pas forcément, contrairement à eux. Cette suspicion n'a jamais vraiment disparu. Lors d'une bourse d'échanges récente, la première question, posée par un formateur, consistait à demander quelle était la validité des savoirs partagés dans le RERS.

Peu à peu, cependant, les formateurs se rendent compte que le RERS ne représente en aucun cas une concurrence et qu'il est très complémentaire avec les formations qu'ils proposent. Le RERS répond à des questions très précises et apporte des savoirs que personne n'irait chercher en formation : ce n'est pas parce qu'on veut intégrer une fonction sur Excel que l'on va s'inscrire à une formation de deux jours. Il est arrivé une seule fois qu'une personne annule une formation après un échange au sein du RERS. Un participant sur deux affirme, au contraire, que cette expérience lui a donné envie de s'inscrire à une formation : elle l'a remis dans une dynamique d'apprentissage.

DÉBAT

La comptabilisation des formations

Un intervenant : *Les heures de formation sont-elles comptabilisées ?*

Maryannick Van Den Abeele : Il existe des objectifs de formation à La Poste, et ces heures sont prises en compte pour l'atteinte de ces objectifs.

Int. : *A-t-on "droit" à un certain nombre d'heures de formation lorsqu'on a soi-même formé quelqu'un ?*

M. V. D. A. : Celui qui reçoit la formation la comptabilise dans ses objectifs de formation ; celui qui la délivre ne la comptabilise pas. Cela dit, comme la réciprocité est obligatoire, les offreurs se retrouvent par principe aussi dans la position de recevoir une formation.

Int. : *Existe-t-il une "pesée" des formations pour essayer d'assurer une sorte d'égalité entre les termes de l'échange ?*

M. V. D. A. : Dans le cadre des RERS, on considère que tout savoir est égal à un autre savoir. Pour un demandeur, la réponse à son besoin de savoir a une très grande valeur, quelle que soit la valeur intrinsèque du savoir en question.

Certains ont tendance à confondre le RERS avec la diffusion des savoirs innovants. Le RERS ne concerne pas seulement des savoirs innovants, mais bien tous les savoirs qui sont utiles au quotidien. L'acquisition de certains savoirs demande en revanche plus de séances de travail que pour d'autres, mais il n'y a pas de comptabilisation des durées. La réciprocité ne porte que sur le principe qui consiste à être à la fois demandeur et offreur. Il s'agit bien sûr d'une réciprocité ouverte : ce n'est pas forcément à la personne qui vous a appris quelque chose que vous allez proposer une formation.

Int. : *Certains ne sont-ils pas tentés de passer beaucoup plus de temps à se former qu'à travailler ?*

M. V. D. A. : À La Poste, le problème est plutôt que les gens travaillent beaucoup et ne prennent pas le temps de se former. Les formations RERS ne durent qu'une heure ou deux, et le record du nombre d'échanges par personne est de 20 échanges en trois ans. Il s'agissait d'ailleurs d'une dérive : les intéressés étaient fortement incités par leurs supérieurs hiérarchiques à faire des échanges, alors que ce doit être une démarche totalement libre.

La confidentialité

Int. : *Sur quoi porte exactement la confidentialité : les donneurs, les receveurs, le contenu des échanges ?*

M. V. D. A. : Tout le monde à La Poste peut consulter les offres et les demandes, mais sans savoir qui les formule. Seuls les participants ont accès à la fois aux offres, aux demandes et aux noms des personnes qui ont fait ces offres et ces demandes. Les RH peuvent savoir également qui a suivi une formation, mais le management de niveau n+1 ne le sait pas. Enfin, ce qui se dit entre demandeur et offreur lors d'un échange reste confidentiel.

Int. : *On a tous, dans nos entreprises, des petites astuces pour rendre les processus et les règles un peu plus souples. Que se passe-t-il si quelqu'un propose dans le cadre du RERS de partager un savoir illicite ? Par exemple : « Je peux vous apprendre comment tricher avec la pointeuse ? »*

M. V. D. A. : C'est une des questions qui reviennent le plus souvent de la part de la hiérarchie : « Comment ? Vous ne validez pas les offres et les demandes, et vous n'êtes pas là pendant l'échange ? Il peut donc se dire n'importe quoi ! » Je réponds que nous faisons le pari de la confiance, terme récurrent à La Poste et très souvent employé par notre président. Dans le RERS, nous le mettons en œuvre... A priori, nous faisons confiance aux gens : nous partons du principe qu'ils détiennent bien les savoirs qu'ils offrent et qu'ils respectent la charte selon laquelle les savoirs échangés doivent s'inscrire dans la stratégie de l'entreprise. En trois ans, nous n'avons constaté aucune dérive.

L'utilité pour La Poste

Int. : *L'analyse des offres et des demandes pourrait aider La Poste à identifier des best practices.*

M. V. D. A. : En principe, c'est possible, mais techniquement, ce n'est pas très facile. Nous disposons d'un outil qui permet de faire des recherches thématiques parmi les 2 500 annonces, mais il ne permet pas d'identifier les annonces les plus innovantes. Nous devons nous améliorer sur ce point.

Int. : *En feuilletant votre catalogue d'offres et de demandes, je trouve trois annonces qui demandent ce que l'on doit faire face à une grève. Il me semble que ce dispositif constitue aussi un magnifique observatoire social de l'entreprise.*

M. V. D. A. : L'un de mes objectifs est de faire en sorte que mes collègues du siège utilisent le RERS comme un outil d'analyse des besoins. Récemment, j'ai fait une première expérience de bourse d'échanges en dehors de La Poste Courrier ; cela se passait avec les RH de centres financiers de la Banque Postale, et une des demandes portait sur la constitution d'un dossier disciplinaire. J'ai fait remonter l'information à la hiérarchie, qui a tout de suite noté qu'il existait un besoin. À noter toutefois que, sur les aspects sociaux, il existe déjà plusieurs dispositifs dans l'entreprise, comme l'Observatoire du climat social ou le questionnaire intitulé "De vous à nous". Mais le RERS pourrait apporter des éclairages complémentaires, à condition de rendre l'accès aux données plus simple.

L'élargissement

Int. : *Sur les 190 000 salariés de La Poste Courrier, 700 participants, cela ne fait pas beaucoup. Cherchez-vous à étendre votre action ?*

M. V. D. A. : Comme seuls les chefs d'équipe, encadrants et patrons sont concernés, le potentiel total n'est que de 20 000 personnes au sein de La Poste Courrier. Mais effectivement, nous en sommes encore loin. Je n'ai pas voulu aller trop vite car je n'étais pas

sûre que cela fonctionnerait et j'ai d'ailleurs traversé des périodes de découragement : il n'est pas simple de mettre en place un système qui vient heurter un certain nombre d'habitudes culturelles dans l'entreprise. Au bout de trois ans, nous pouvons cependant envisager de passer à un autre niveau.

Int. : *J'avais cru comprendre que les RERS se développaient de façon essentiellement locale. Sur quels relais vous appuyez-vous pour faire des émules dans tout le territoire ?*

M. V. D. A. : Les RERS associatifs fonctionnent beaucoup sur le principe de la proximité. Dans l'entreprise, c'est également la proximité qui prime pour les chefs d'équipe : ils se déplacent peu et ne vont pas loin. En revanche, et surtout depuis que nous avons accepté que les échanges ne se fassent pas uniquement en face à face mais aussi par téléphone, les cadres supérieurs réalisent beaucoup d'échanges d'une région à l'autre. Une fois que les gens se sont rencontrés à l'occasion d'une bourse d'échanges, les choses sont beaucoup plus faciles.

Int. : *Comment passer à la vitesse supérieure ?*

M. V. D. A. : Le comité de pilotage se réunit une fois par an et peut décider à tout moment d'arrêter ou de poursuivre l'expérience. Certains ne voient pas l'intérêt de ce réseau et considèrent qu'il n'offre pas suffisamment de garanties sur la qualité des échanges. D'autres sont au contraire convaincus de son intérêt et souhaitent poursuivre. Le prochain comité a lieu dans une semaine et je m'apprête à essayer d'obtenir que le RERS soit inscrit dans la stratégie de La Poste Courrier, en démontrant qu'il s'agit d'un outil qui renforce l'efficacité de l'entreprise. Si je n'y parviens pas, je crains que dans quelque temps, le réseau se mette à végéter et finisse par mourir de sa belle mort.

Marc Héber-Suffrin (cofondateur des RERS ; administrateur de l'association nationale des RERS : FORESCO – Formation réciproque échanges de savoirs création collective) : Je ne suis pas convaincu de l'intérêt de chercher tout de suite à étendre largement ce réseau. Il faudrait d'abord le renforcer, et notre expérience nous a montré que les réseaux associatifs mettent 30 ou 40 ans avant d'asseoir réellement leur solidité.

L'évaluation

Int. : *Vous avez mis l'accent sur l'évaluation du dispositif, mais l'expérience montre qu'il est extrêmement difficile d'évaluer l'impact de la formation.*

M. V. D. A. : Comme le RERS est un dispositif expérimental, le système d'évaluation auquel il a été soumis est bien plus exigeant que celui qui porte sur les formations classiques. Pour ces dernières, il existe des questionnaires de satisfaction, mais ils ne sont pas toujours utilisés et il n'y a aucune étude d'impact. C'est pour aller encore plus loin dans l'évaluation que j'ai demandé à Philippe Carré, expert reconnu du domaine de la formation, de venir analyser le dispositif avec un regard extérieur. Son équipe a réalisé 70 entretiens et le rapport sortira dans quelques mois.

Le RERS à l'école ?

M. H.-S. : À l'origine, les RERS sont nés autour d'une école à pratiques ouvertes et ont rayonné sur tout un quartier. Puis ils ont connu une phase associative et se sont développés dans divers quartiers, que ce soit autour d'une école ou non. Avec l'expérience de La Poste Courrier, ils font leur entrée dans l'entreprise et il semble que le résultat soit très positif.

Personnellement, je souhaiterais vivement qu'au terme de la boucle, les RERS réinvestissent l'école, les collèges, les lycées. Les formes d'apprentissage scolaire traditionnelles sont étouffantes et on a besoin de solutions nouvelles pour gérer l'hétérogénéité explosive des jeunes. En greffant ce dispositif sur le système scolaire, on pourrait rendre aux jeunes l'appétit d'apprendre et leur offrir des parcours d'apprentissage singuliers, plus adaptés à leurs besoins.

Int. : *Mais que deviendraient les enseignants, dans ce cas ?*

Claire Héber-Suffrin (Présidente d'honneur de l'association française des RERS, FORESCO) : Lorsque des expériences ont été conduites dans certains établissements scolaires ou certaines classes, les enseignants ne perdaient pas leur travail mais ils devaient travailler autrement : il est beaucoup plus difficile d'aider chaque enfant à identifier ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas, de mettre les élèves en relations d'échanges réciproques de savoirs et de les aider à évaluer ce qu'ils viennent d'apprendre et ce qu'ils ne savent pas encore... que de délivrer le même cours à toute la classe. C'est donc du travail supplémentaire, en réalité, mais aussi beaucoup plus d'enthousiasme pour eux et de satisfactions pour leurs élèves (et d'abord en terme de réussite dans leurs apprentissages !).

Présentation de l'oratrice :

Maryannick Van Den Abeele : chef de projet Réseau d'échanges réciproques de savoirs à La Poste / direction du Courrier depuis septembre 2006 ; elle a exercé auparavant des responsabilités dans les domaines de la communication, du recrutement et de la formation de cadres dirigeants ; DEA de droit des affaires / droit social, diplômée de l'ENSPTT (École nationale supérieure des Postes et Télécommunications).

Diffusion janvier 2010



CAIRN

CHERCHER, REPÉRER, AVANCER

APPRENDRE DES AIDES-SOIGNANTES

Pascale Molinier

Fond. Nationale de Gérontologie | « Gérontologie et société »

2010/2 vol. 33 / n° 133 | pages 133 à 144

ISSN 0151-0193

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-gerontologie-et-societe1-2010-2-page-133.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Fond. Nationale de Gérontologie.

© Fond. Nationale de Gérontologie. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Qui n'aurait peur un jour de se retrouver le jouet impuissant de mains brutales ou même seulement indifférentes? Je défendrais ici l'idée que les problèmes épinglés en termes de maltraitance sont fréquemment liés à un défaut global de compréhension du travail réalisé au lit des patients. Dans le contexte actuel de méfiance et d'accusation, il devient urgent de formaliser ce que bien soigner veut dire *pour les soignants*. Ceci implique de s'intéresser à comment ils s'y prennent pour y arriver *avant* de leur dire comment faire. Dans cette perspective, ce ne sont pas tant les aides-soignantes (ou personnels assimilés) qui ont besoin d'être formées encore et encore et encore¹. Il me paraît plus décisif que les décideurs, concepteurs, encadrement, directions d'établissement, médecins et familles comprennent qu'ils ont à apprendre des aides-soignantes. De leur travail difficile réalisé jour après jour auprès des personnes dépendantes, elles sont les meilleures expertes.

1. Aide-soignante est utilisé au féminin générique, dans la mesure où plus de 9 personnes sur 10 exerçant la profession sont actuellement des femmes. Dans la recherche mentionnée infra toutes les personnes aides-soignantes ou assimilées étaient des femmes. Je ne traiterai pas centralement la problématique du genre dans cet article, je renvoie à P. Molinier, «Le care à l'épreuve du travail», in Paperman P. & Laugier S., *Le souci des autres*, Raisons Pratiques, 2006.

2. Pascale Molinier, Lise Gaignard & Joëlle Hamon. Les toilettes en institutions gériatriques: Comment formaliser le travail de care? Incidences des techniques «humanité», «bain de serviette» et «classique» dans deux institutions gériatriques. Recherche financée par le groupe APRIONIS dans le cadre du programme «Projet care» coordonné par Smaghe A.

LA MÉTHODE, CE N'EST PAS LA MÊME CHOSE QUE LE TRAVAIL

Je m'appuierai sur des données extraites d'une enquête de psychologie clinique du travail réalisée en 2008 auprès des personnels soignants de deux établissements gériatriques français, un hôpital gériatrique et une EPHAD, tous les deux correctement dotés en personnels, matériels et formation, et réputés pour avoir développé une culture du soin. Ils offraient ainsi la possibilité d'analyser ce *qui reste* de problématique et n'est pas résolu par les moyens conventionnels².

L'objectif de cette recherche était de comprendre avec des soignantes comment celles-ci se débrouillaient avec différentes méthodes pour réaliser les toilettes de personnes qu'elles jugeaient «difficiles». Nous sommes parties du principe, bien établi dans les sciences du travail, que le travail réel n'est jamais réductible au travail prescrit: une toilette réalisée en situation réelle, si elle s'inspire sans doute d'une méthode et/ou d'une expérience acquise au préalable, n'en est jamais la stricte application. Chaque soignant, pour réussir son travail, doit être en mesure d'adapter la méthode aux besoins singuliers de la personne dont il s'occupe et cela en fonction des contraintes de l'organisation du travail. Comment le souci pour une personne (cette personne-là par différence avec

toutes les autres personnes) influe-t-il sur les manières de s'y prendre? En quoi la méthode choisie intervient-elle comme une ressource ou comme un obstacle? Qu'est-ce qui se capitalise dans l'expérience et qui est susceptible d'enrichir les façons de faire? Pour répondre à ces questions, nous avons construit un dispositif en deux temps. Dans un premier temps, nous avons demandé à deux cinéastes de filmer des toilettes «difficiles» réalisées par des soignantes intéressées par la démarche. Dans un deuxième temps, nous avons réuni ces dernières avec d'autres soignantes qui le souhaitaient, mais n'avaient pas été filmées, pour visionner et commenter les toilettes³. La discussion n'a pas évolué de la même manière dans les deux établissements. La problématique de l'hypercontrôle des familles sur le travail des soignantes concerne avant tout l'hôpital gériatrique. Les participantes du groupe de l'EPHAD ont plutôt développé ce qui a trait à la souffrance générée par la manipulation des corps douloureux des vieillards.

3. Nous nous sommes réunies deux fois quatre heures avec le groupe de l'hôpital gériatrique et trois fois trois heures avec le groupe de l'EPHAD. Huit toilettes ont été filmées et douze personnes ont participé aux groupes.

LES FAMILLES DOIVENT-ELLES PRESCRIRE LE TRAVAIL DES SOIGNANTES?

En visionnant les toilettes, nous nous sommes rendu compte que les soignantes prenaient une foule de précaution pour ne pas faire mal à leurs patients en les mobilisant en douceur, et ce quelle que soit la méthode. Mais, dans plusieurs cas, la douleur était évidente au moment de l'habillage en raison de vêtements peu commodes, inadaptés aux différents handicaps des personnes. Une toilette montrait pourtant qu'il ne s'agissait pas d'une fatalité: une fille avait eu l'idée de coudre et d'adapter pour sa mère des vêtements amples et faciles à passer. Comme nous faisons remarquer la contradiction entre la délicatesse des manipulations durant la toilette et les manifestations de douleur des patients durant l'habillage, les participantes en sont venues à évoquer d'autres situations, racontant que certaines familles préféraient l'utilisation de vêtements et de chaussures de ville (ceux que la personne portait avant sa maladie), entretenant ainsi un simulacre de «normalité». Sans doute, les familles cherchent-elles à préserver une apparence digne à la personne aimée, mais en sous-estimant manifestement ce que cela occasionne comme travail et souffrance du point de vue de la manutention et passant même parfois outre le désir de la personne âgée. Par exemple, telle patiente en fauteuil demande un jour à rester pieds nus. La soignante accède à ce désir, car dit-

elle, «ce sont ses pieds». Mais au moment des visites, la fille très mécontente demande qu'il soit mis aussitôt des chaussons à sa mère, interprétant leur absence comme une négligence. Certaines familles prescrivent quelle robe la personne âgée doit porter tel jour et peu importe alors si le désir de cette personne est d'en porter une autre ce matin-là. Les soignantes se feront réprimander par la famille si elles n'en suivent pas à la lettre les recommandations. Une famille exigea par exemple qu'on mette une robe à une personne perfusée. Les participantes décrivent aussi comment le fils d'une patiente a organisé de façon obsessionnelle le tri du linge sale dans différents sacs étiquetés, le système étant très compliqué, il est facile de se tromper, donc de se faire réprimander. L'une d'entre elles explique comment les cheveux nattés d'une patiente s'étaient emmêlés dans le système de fermeture de son vêtement. Pour ne pas lui faire mal et avec l'autorisation de la patiente, elle coupe un morceau de la natte (5 cm environ) pour la dégager du vêtement. Le fils furieux lui demande de quel droit elle a coupé les cheveux de sa mère. De la même façon, il serait fréquent lorsque les soignantes demandent à une personne ce qu'elle souhaite manger pour le dîner, que ce soit la famille présente qui réponde à sa place, par exemple: «elle prendra du fromage blanc». Elles relatent que dans un service, jusqu'il y a peu de temps, les familles s'organisaient entre elles, pendant les temps de vacances, pour surveiller, ou «espionner» disent les soignantes, que celles-ci respectaient bien leurs différentes consignes.

Alors que c'est sur les équipes soignantes que pèse en général la suspicion de maltraitance, d'abus de pouvoir ou de déni de droit⁴, dans les descriptions que je viens d'évoquer, au contraire, ce sont les familles qui s'avèrent «maltraitantes», du moins si l'on entend par là abusives et délinquantes vis-à-vis de la loi (non-respect du consentement du patient). «Ils prennent le dessus (sur leur parent)» disent les participantes. On constate aussi que bien faire son travail, par exemple ne pas mettre ses chaussons à une personne qui n'en a pas envie, pourrait apparaître comme de la maltraitance aux yeux de sa famille. Par ailleurs, déroger aux prescriptions des familles apparaît presque inévitable dans les cas, non rares, où celles-ci se caractérisent par une volonté de tout maîtriser en ritualisant chaque situation. Par exemple, le jus de fruit que telle patiente est censée prendre tous les jours n'étant pour une fois pas disponible, les soignantes lui en donneront un autre. La fille se plaindra de la substitution en disant: «On ne s'occupe pas de

4. Fabienne Bardot, Travail et maltraitance dans une maison de retraite, *Travailler*, 21, 2009, p. 69-79.
Sylvie Esman, Jean-Luc Nimis & Pascale Molinier, Problématiques éthiques liées à une organisation inadéquate du care entre infirmières et aides-soignantes en gériatrie, *Éthique et santé*, 1, 2009.
Sophie Ingwiller & Pascale Molinier, «On ne va tout de même pas prendre les patients en otage», Souffrance éthique et distorsions de la communication dans un service de nuit en gériatrie, *Travailler*, 23, 2010.

ma mère». Chaque adaptation du travail aux circonstances réelles apparaît ainsi susceptible de créer un problème, d'où un climat d'insécurité du côté des soignantes: «On va encore me dire...», «On nous dit qu'on maltraite».

Cette appréciation péjorative de leur travail peut s'exprimer en vis-à-vis, mais aussi sur un mode différé et indirect que les soignantes redoutent par-dessus tout: les lettres adressées à la direction de l'établissement. Ces lettres – ou la menace de leur éventualité – font des familles non pas des alliés potentiels, mais «des gens à qui vous avez des comptes à rendre». Les soignantes parlent de «ce poids de la famille». «Les familles sont chez elles» disent-elles encore. «On paie déjà assez cher» serait un leitmotiv pour exiger un service conforme à leurs souhaits. Certains n'hésiteraient pas à dire: «C'est nous qui vous payons». Ce glissement suggère que les soignantes seraient parfois, dans l'imaginaire et les pratiques de certaines familles, considérées par celles-ci comme leurs propres employées et dans un registre qui les assimile plus à de la domesticité qu'à des personnels de soin.

L'hypercontrôle suspicieux des familles est la forme majeure de la souffrance dans le travail qu'ont exprimée les aides-soignantes de l'hôpital gériatrique, lesquelles s'estiment par ailleurs satisfaites de leurs conditions de travail et affirment aimer beaucoup leur métier. Les familles sont «angoissées» disent les soignantes en guise de justification des pratiques qu'elles jugent abusives. Les remaniements psychiques impliqués par la confrontation avec la maladie d'un parent ou d'un conjoint sont anxiogènes. Mais on peut penser aussi que vient se surajouter dans le drame vécu des familles le soupçon global qui pèse sur les soignants en termes de maltraitance. Celui-ci contribue à augmenter l'angoisse des familles qui se sentent responsables de ce que leur proche reçoive les meilleurs soins, voire culpabilisent de les «abandonner» à des mains étrangères. Et sans doute l'hypercontrôle épuise-t-il les familles qui le pratiquent majorant d'autant leur angoisse. C'est un cercle vicieux. Défaut de reconnaissance du travail soignant et défaut de prise en charge *institutionnelle* de l'angoisse des familles se combinent ici pour créer les conditions d'un rapport de force épuisant où tout le monde est perdant.

Sous quelles conditions la délégation du soin à l'institution et/ou aux aides-soignantes pourrait-elle s'organiser de façon moins conflictuelle? Si les familles (mal)traitent les soignantes comme

des domestiques, ou pire comme s'il s'agissait de prothèses destinées à exécuter mécaniquement leurs souhaits, c'est sans doute que rien ni personne ne vient les en empêcher, pour ne pas dire qu'elles y sont implicitement encouragées. « Il faut soigner l'institution pour soigner les malades », disait François Tosquelles à propos de l'hôpital psychiatrique. L'institution est comprise ici comme un ensemble de relations qui créent un lieu pour vivre ensemble. Les familles, ou du moins les personnes en situation d'être « l'aidant familial », ont souvent longtemps soigné leur proche, et peuvent à ce titre se revendiquer d'une réelle expertise concernant leur malade. Traiter institutionnellement la relation entre familles et soignantes consisterait à leur donner les moyens de partager la fonction soignante dans le respect des responsabilités de chacun. Cela implique de reconnaître le professionnalisme des aides-soignantes, d'une part ; l'expérience effective mais aussi les besoins d'être aidés des familles, d'autre part.

5. Femmes, issues des milieux populaires, peu ou pas qualifiées, les aides-soignantes et les personnels qui leur sont assimilés pâtissent d'une position défavorable dans les rapports sociaux de classe et de sexe aggravée, dans les grands centres urbains et leur périphérie, du fait qu'elles sont souvent issues de l'immigration ou des DOM.

6. Ces formations peuvent parfois paraître irréprochables sur le fond lorsqu'elles captent le meilleur de l'expérience du soign, mais elles sont très critiquables d'un point de vue éthique lorsqu'elles font un commerce onéreux avec des savoirs dont elles dévient la source.

On constate aussi que, dans certains cas, un savoir qui était dévalué ou ignoré comme tel quand il était exercé par des femmes (soignantes) prend une nouvelle valeur symbolique et marchande quand il est prôné par des hommes (formateurs).

7. Cette vision morale fondée dans le travail quotidien au service des besoins des autres relève des éthiques du care. Je ne le développerai pas ici, voir *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité* (Moliner P., Laugier S. & Paperman P., eds), Payot, 2009.

Bien que le travail des aides-soignantes (*care*) soit jugé par chacun comme primordial, il reste en bas de l'échelle du travail soignant où culmine le soin médical (*cure*) et il n'est pas habituel de considérer, même en gériatrie où le pouvoir médical est moindre, que des travailleuses subalternes puissent être des expertes en leur domaine et que l'on ait à apprendre d'elles⁵. Le travail qu'elles réalisent est, pour une part, « naturalisé » dans le registre des aptitudes féminines domestiques – tout le monde pourrait le faire –, et pour l'autre, assujéti à des formes de connaissances jugées supérieures, quand bien même celles-ci reposeraient sur la captation et la récupération de leurs savoirs pratiques, comme on le constate parfois dans certaines formations aux « bonnes pratiques »⁶.

Pourtant, si le professionnalisme et la vision morale⁷ des aides-soignantes étaient reconnus à leur juste valeur, les directions d'établissement seraient en mesure de les présenter aux familles comme des personnes ressources qui ont de l'expérience et peuvent les aider, les soulager, des personnes à qui confier leurs proches et se confier. Les familles pourraient alors légitimement profiter du répit accordé par la prise en charge en institution. Mais l'hypercontrôle des familles désigne en creux l'absence de soutien institutionnel envers les personnels soignants. D'où l'on peut en déduire que l'institution n'est pas suffisamment solidaire des soignantes – et je parle là de l'Institution gériatrique au sens global du terme, au delà du contexte précis de notre investigation.

DU SOIN, TOUT NE PEUT PAS ÊTRE MONTRÉ OU DIT

Dans la restauration d'une conversation équilibrée entre familles et soignantes, la formalisation du travail soignant est un enjeu majeur. Par conversation, je désigne un dialogue entre êtres humains autour de *ce qui leur importe* et qui ne mobiliserait pas des rapports de force entre dominants et subalternes⁸. Par formalisation, j'entends ici description à partir du sens que les soignants confèrent à ce qu'ils font, à partir des intentions qui sont les leurs, des points de butée ou de difficultés qu'ils identifient, incluant jusqu'aux besoins de formation qu'ils expriment⁹. Il existe cependant des zones de repli où se bricolent des rencontres vitales à la fois pour les soignés et les soignants, où l'expérience l'emporte sur le dit, où le sens reste suspendu à une certaine indétermination, où la vie ne peut être maintenue qu'au prix d'être tenue à l'abri des regards et notamment de ceux des familles.

Nous visionnons le bain de serviette d'une patiente très douloureuse en fin de vie. Deux soignantes s'en occupent, l'une assistant l'autre. La patiente est recouverte d'un drap chaud humide imprégné d'un produit nettoyant, elle est massée à travers le drap, depuis les pieds vers le haut du corps, le drap étant progressivement roulé et retiré, la soignante principale maintient une communication verbale constante, le corps de la patiente est manipulé avec douceur et précaution. Mais peut-on dire qu'il a été «lavé»?

L'une des soignantes s'exclame que justement, pour elle, c'est le problème, «ça ne lave pas !» Ses collègues objectent que ce n'est pas le but, le bain de serviette n'est pas une toilette mais un soin de confort et de bien-être. «On n'est pas dans la propreté» disent-elles, «il y en a qui n'aiment pas». Nous demandons où passe la ligne de partage entre hygiène («on n'est pas dans la propreté») et bien-être? «C'est un acte qu'on ne fait pas régulièrement, ce n'est pas une habitude, c'est du plaisir, ça sera différent». Selon elles, la personne qui réalise le bain de serviette doit aimer faire «des papouilles», c'est-à-dire être capable de communiquer avec l'autre à travers un certain toucher qui mobilise «la sensation de plaisir à donner». «On est vachement tactile». La soignante doit être détendue pour le faire, tandis qu'entrent aussi en ligne de compte les affinités avec les patients, qui diffèrent d'une soignante à l'autre. «Tu es plus tactile avec des gens avec qui tu t'entends

8. Voir Laugier dans Molinier P., Laugier S. & Paperman P., *op. cit.*

9. Par exemple, dans l'EPHAD où le personnel est jeune et globalement moins qualifié que les aides-soignantes de l'hôpital gériatrique, le besoin que le médecin donne ponctuellement des informations sur la pathologie de certains patients a été exprimé au décours de l'analyse de la toilette d'un patient parkinsonien avec lequel il était particulièrement difficile de communiquer.

Deux personnes vont alors longuement développer le récit d'un bain réalisé à trois pour une dame très angoissée et si rétractée que la crasse s'était incrustée dans le creux de ses mains. Dans la baignoire, deux soignants à la tête, auprès d'elle, « elle se lâche », se détend complètement. Cette détente va jusqu'à l'émission de selles. Pour les protagonistes, c'est un succès : « il faut appréhender la situation sans préjugés, sans peur, sans dégoût ». Cette fois-là, les soignants (le groupe comprenait un homme) ont réussi à « entrer dans sa bulle », à créer une atmosphère dans la salle de bain avec « son côté fermé, clôt, chaud, intime » où ils avaient mis de la musique, une lumière agréable. Eux-mêmes se sentaient en sécurité : « À nous quatre, il ne pouvait rien nous arriver, on ne faisait plus qu'un ». « Ce n'est pas de la manutention, ni dégradante, ni douloureuse ». Le temps se fige, « ça peut durer un bon moment », pour atteindre « un état de bien-être, de détente absolue ». L'une des personnes conclut en disant : « c'est une petite victoire ». Celle-ci repose sur « l'oubli de soi », « j'ai oublié d'avoir chaud (en référence à la chaleur dans la salle de bain) ». Cette recherche d'une fusion entre quatre peut paraître insolite, voire inconvenante. Mais il s'avère que communiquer avec cette personne, qui souffre d'une démence sénile précoce à un stade déjà très avancé, est un défi qui implique des solutions inédites comme pour toute prise en charge de personnes très dépendantes. Celles-ci passent par un travail spécifique sur le corps, aussi bien celui des soignants que celui de la patiente, pour réduire la « crispation » des deux côtés. La sécurité d'être à quatre (trois soignants et la patiente) suggère en creux la difficulté à être avec cette personne et l'énergie considérable et *collective* qu'il faut déployer pour y parvenir. Les conditions pour constituer cette ambiance favorable sont délicates à constituer et non reproductibles systématiquement. Les indices de la réussite, pour les protagonistes, en premier lieu que la patiente se soit détendue au point de faire des selles dans la baignoire, échappent aux formes standardisées d'évaluation. Cela ne peut pas être un but recherché et ce qui a valeur de vérité ici n'en aurait pas forcément dans une autre situation, avec d'autres soignants, un autre jour ou une autre personne. Si dans un groupe de pairs, cette situation peut être racontée et élaborée au titre du travail bien fait, en revanche elle ne peut sans impudeur être narquée dans le détail à la famille, tout ne pourra jamais lui être dit ou montré. On revient à nouveau à la confiance comme élément-clé de la relation entre soignantes et familles, une confiance qui est à *instituer*.

QU'EST-CE QUE LA BIENTRAITANCE?

De la maltraitance, on parle depuis longtemps et, jusqu'il y a peu, on pouvait penser qu'il s'agissait d'une notion descriptive pour désigner des conduites soignantes jugées irrespectueuses des patients (comme le tutoiement des patients atteints d'Alzheimer, par exemple) mais ne relevant pas de la violence caractérisée (coups, blessures, contention, non alimentation, etc.). L'apparition plus récente de la notion de bientraitance, avec le succès qu'on lui connaît, conduit cependant à réviser ce point de vue. Bientraitance et maltraitance ne sont pas des notions descriptives du réel, mais des notions normatives qui forment système dans une politique de communication à travers laquelle les décideurs, depuis les pouvoirs publics jusqu'aux directions d'établissements de soins, promettent une qualité de service, en particulier dans le secteur de la gériatrie. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, la bientraitance ne désigne donc pas tant des pratiques soignantes qu'un arsenal de techniques managériales censées les contrôler. Il est pour le moins paradoxal que ce marketing visant à redorer le blason des institutions, n'y associe pas complètement les soignants. À travers ce nouveau discours, la maltraitance, en effet, apparaît bien comme la leur, souvent naturalisée comme un fait éminemment regrettable que l'on s'emploierait à corriger d'en haut par diverses actions déclinées en formations, chartes, audits et autres modes d'évaluation de «l'excellence». Pas de zone grise, pas d'ambiguïtés, tout se passe dans cet univers sémantique comme si chacun était en mesure, sans coup férir, de discerner le bon grain de l'ivraie, le bon geste du mauvais. Mais, est-ce vraiment le cas? Le travail de soin, nous l'avons vu, est complexe et les interprétations peuvent en être contradictoires.

Les situations de conflits et de peurs en miroir entre familles et soignants sont monnaie courante dans les institutions en gériatrie et elles ne se régleront pas à coups de formations supplémentaires ou de chartes. Le dispositif de la bientraitance ne constitue pas une réponse adaptée, puisqu'il semble avant tout destiné à montrer qu'il forme, contrôle et évalue les personnels par le haut, ce qui n'est pas du tout la même chose que d'affirmer la confiance dans leur professionnalisme. Il en résulte que la relation entre aides-soignantes et famille qui devrait être fondée sur la coopération¹², chacun détenant un bout du savoir concernant la personne malade, est plus souvent dévoyée dans un système

12. La coopération à l'intérieur des collectifs de travail a fait l'objet de nombreux travaux en sociologie, psychologie et ergonomie, mais il existe peu de travaux portant sur la coopération entre soignants et malades et/ou familles.

où l'évaluation finale du travail est laissée à l'appréciation de la «clientèle». Ceci n'est pas seulement injuste pour les aides-soignantes, mais cruel pour les familles dont la responsabilité s'en trouve accentuée. Quant au patient, on se dit qu'il a intérêt à avoir oublié... qu'il n'en voulait pas de ses chaussons ou à bien l'avalier, son fromage blanc!

Le respect du travail des aides-soignantes associé à une prise en charge attentionnée des familles et à l'invention d'un mode de coopération et de réciprocité entre soignants et familles est sans doute l'un des leviers principaux pour surmonter les malentendus qui grèvent la confiance et pour lutter contre les dégâts de l'idéologie angoissante de la maltraitance.

Prétendre que la maltraitance serait avant tout liée à un défaut de formation des soignants représente actuellement un marché juteux pour les consultants habiles qui ont su occuper ce créneau. Rappelons, à ce propos, que depuis toujours dans les Instituts de Formation aux Soins Infirmiers (IFSI), on apprend aux aides-soignantes et aux infirmières qu'il faut parler au malade pendant sa toilette, respecter son consentement et sa pudeur. C'est, comme on dit, la moindre des choses. Si les gens ne le font pas, on peut soupçonner peut-être moins un problème de formation que d'organisation du travail. Par défaut d'en tenir compte, les formations ne peuvent qu'exacerber un idéal que les soignants ne sont pas en mesure d'atteindre, avec tous les risques qu'on connaît en termes de *burn out*, que ce soit sur le versant de l'activisme et de l'épuisement ou sur celui de la démotivation.

Je ne veux pas dire que la formation soit inutile, cela n'aurait pas de sens. Mais c'est mentir de prétendre qu'elle serait réponse à tout. L'argument syndical qui consiste souvent à renvoyer l'entière responsabilité du problème du côté du manque de moyens est également un peu court. Être en nombre et avec des moyens pour faire le travail est, certes, un préalable nécessaire pour bien soigner, mais c'est loin d'être suffisant. Au sens où être en nombre dans une organisation mal pensée ne résout rien. Il faut encore que le travail soit *organisé* de telle sorte que la contribution de chacun soit reconnue et respectée.

Mais la reconnaissance du travail, soulignons-le, passe par un préalable: le respect de ceux et celles qui le font. Un dialogue

constructif sur le travail ne s'engage que si l'on a dans l'idée que les gens ont quelque chose à dire sur ce qu'ils font, qu'ils ne sont pas stupides, limités ou de mauvaise volonté. De ce point de vue, il n'est pas neutre que les expertes du soin aux vieillards soient des femmes issues des milieux populaires et parfois de l'immigration. Tout un travail reste à accomplir de prise de conscience collective pour pallier et définitivement surmonter les incidences des rapports de classe, de sexe et de race en termes d'évaluation des personnes et de leurs contributions.

Se déplacer par rapport au paradigme actuel de la bienveillance ne signifie donc pas renoncer à former, évaluer, ou à revendiquer des moyens décents, mais d'apprendre à le faire en partant de l'expérience des soignants et en fonction des besoins qu'elles et ils sont en mesure d'identifier au décours d'une analyse de leur travail. Il s'agit aussi de privilégier des modes de fonctionnement institutionnel où chaque voix pourra se faire entendre et respecter, jusque dans ses silences.

■

© 2010, Université de la Méditerranée - Marseille - France

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Apprendre par la réciprocité

Comment les entreprises pourraient utiliser ce réacteur ?

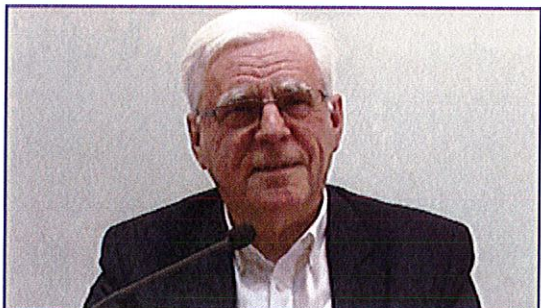
- Partie III -

- Six vidéos de l'UODC sur travail, apprentissage et transmission - www.uodc.fr..... pp. 115-121
- 1 - Passer de l'emploi pour tous à l'activité pour tous. Dépasser les œillères des économistes
Berry Michel, VC n°239, 2019
- 2 - Comment former et apprendre à partir des situations de travail ?
Ulmann Anne-Lise, VC n°234, 2018
- 3 - Les apprentissages informels au cœur des métiers. Ce que nous apprend le monde infirmier
Muller Anne, VC n°205, 2016
- 4 - Quelles sont les situations de travail apprenantes ? Ce que la formation pourrait pour leur développement
Mayen Patrick, VC n°186, 2015
- 5 - Produire de la valeur à plusieurs centaines de personnes. Intelligence collective, réseaux, coopération
Cornu Jean-Michel, VC n°170, 2014
- 6 - Tutorat, transmission, accompagnement. Manager l'intergénérationnel dans l'entreprise
Masingue Bernard, VC n°168, 2014

Passer de l'emploi pour tous à l'activité pour tous Dépasser les œillères des économistes

Michel Berry

Fondateur et directeur de l'École de Paris du management



De Giscard à Macron, qui écoutent nos dirigeants lorsqu'ils cherchent des solutions au chômage ? Les économistes. Et quels sont leurs trois mots clés depuis 40 ans ? Croissance, compétitivité, fluidité du marché du travail.

Mais, petit détail : **les activités exposées à la mondialisation représentent moins du tiers des emplois.** Elles doivent bien sûr être vraiment compétitives. Mais pour s'occuper de tout le reste (70% de l'emploi...), ne faudrait-il pas d'autres lunettes que celle des économistes ?...

Les Séquences :

- 1. Depuis des décennies, le poison du chômage et les potions des économistes (02:30)
- 2. Nomades, sédentaires et inutiles : l'analyse sociétale de Pierre-Noël Giraud (02:49)
- 3. Il faut soutenir la compétitivité des 27 % d'emplois nomades, mais aussi des 73 % d'emplois sédentaires. Dont les économistes ont du mal à parler (03:19)
- 4. Économie sociale et solidaire, développement des emplois sédentaires : le jardin des « entreprenants » (03:36)
- 5. L'exemple de Siel Bleu : de l'exercice physique pour les personnes âgées. 600 salariés, des entrepreneurs à but non lucratif (02:24)
- 6. Môm'artre : des activités artistiques pour les enfants après l'école, des emplois et un potentiel de développement considérable (02:42)
- 7. Les Jardins de Cocagne : de la production bio qui emploie des exclus. 5000 salariés en contrat d'insertion (04:33)
- 8. Les « Dîners chez Mamy » aux Mureaux ! Viser le plein emploi grâce au tourisme (!) dans une « ville-monde » aux identités multiples (05:53)
- 9. L'association Voisins malins : faire émerger des interlocuteurs qui recréent du lien dans des quartiers où plus rien n'existait (03:00)
- 10. Les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs : apprendre et enseigner en retour, remède efficace à beaucoup de drames de la société actuelle (03:02)
- 11. Inventer des transferts intelligents pour financer des activités permettant de donner une utilité à tous (03:03)
- 12. Les contrats aidés : éviter les excès, le gaspillage, les utiliser à bon escient car ils font société (02:01)
- 13. Pour un transfert intelligent du travail à plein temps et absurde d'être chômeur vers des activités socialement utiles (03:33)
- 14. La piste des entreprises à but d'emploi. Voire d'un « New Deal » pour sortir les gens de l'inutilité (01:52)
- 15. L'utilité pour tous ou la dépression nerveuse ? Keynes l'avait prédit : il n'y aura plus besoin de tout le monde pour produire (03:02)
- 16. Des dirigeants qui ne voient l'économie qu'à un niveau macro. L'inutilité sociale, les « invisibles » ne se voient qu'au niveau micro (01:05)
- 17. Peut faire passer un autre point de vue que celui de l'économie classique aux décideurs politiques ? (02:07)
- 18. Revenu universel, retraite active... Cela devrait servir à soutenir des activités socialement utiles (02:28)
- 19. Pointer la myopie des économistes ? Oui mais il faut aussi faire accepter socialement l'idée de financer des activités utiles pour tous (01:37)
- 20. L'action de Nos quartiers ont des talents (NQT) : quand des parrains « nomades » trouvent du sens en aidant des jeunes issus des quartiers (02:37)
- 21. Les entreprenants doivent être soutenus pour leurs créations d'emplois, mais aussi pour les services rendus à la collectivité (02:11)
- 22. Nicolas Hulot ? Il aurait dû être nommé ministre d'État, ministre des Émergences écologiques et sociales (01:34)
- 23. Des économistes qui disent des choses passionnantes ? Mais ce ne sont pas ceux qu'écoute le Prince ! (01:59)
- 24. Abel et Caïn : comment ne plus les opposer et faire comprendre le lien organique entre emplois nomades et sédentaires ? (01:28)
- 25. Les émergences économiques et sociales, c'est comme pour l'urgence climatique : quand est-ce que ça révolutionne, que l'on pourra retrouver l'optimisme ? (03:23)

Comment former et apprendre à partir des situations de travail ?

Anne-Lise Ulmann

Maître de conférences HDR en sciences de l'éducation au CNAM



Nous connaissons tous ce mot de Woody Allen : « La réponse c'est oui. Mais quelle était la question ? ». Dans le monde de la formation - ou dans le monde politique - nous entendons très souvent sa transposition : « **La réponse, c'est la formation. C'est quoi au fait la question ?** ». Et cela, quel que soit le sujet abordé. Depuis quelques années, un changement de vision semble enfin se dessiner : le retour au travail, à ce que le travail permet d'apprendre. Mais qu'est-ce qui fait qu'une situation de travail est apprenante ?

Une entreprise veut permettre aux personnes d'apprendre en situation de travail ? **Il lui faut mettre en place une organisation...**

Les Séquences :

- 1. Une belle ingénierie, une belle formation d'agents d'accueil voulue « très pratique » et... une expérience cuisante (03:19)
- 2. Quand la formation n'a pas regardé le travail : « c'est théorique, à côté de la plaque ! ». Et personne n'a rien appliqué (02:32)
- 3. Si la formation commence à regarder le travail : c'est le bazar, on ouvre la boîte de Pandore. Et ce n'est pas pour ça que les solutions sont là ! (03:13)
- 4. Des manières plurielles d'apprendre auxquelles le formateur doit s'intéresser. Quand l'erreur, la rupture permettent d'apprendre (02:06)
- 5. Rater quelque chose ne fait rien apprendre : il faut revenir sur ce que l'on a raté et déplier les raisonnements (04:14)
- 6. Le retour sur l'action : comprendre le « micro » pour pouvoir transposer sur d'autres situations proches, monter en généralité (02:43)
- 7. Quand on forme à partir des situations de travail, on forme aussi et surtout aux raisonnements qui permettent leur résolution (02:32)
- 8. En quoi les situations de travail peuvent-elles être une ressource pour apprendre ? En quoi permettent-elles de développer les compétences ? (03:17)
- 9. Mettre la personne en situation de faire ne suffit pas pour apprendre. Cela peut même lui faire prendre des risques (02:51)
- 10. Les agencements qui permettent d'apprendre en situation de travail mobilisent toute l'organisation. Et pas seulement la personne en formation (02:58)
- 11. Alors, pour apprendre en situation de travail ? Dépasser le clivage entre travail et formation, avoir une « vraie » pratique réflexive (03:55)
- 12. Mettre la personne en situation de faire ne suffit pas pour apprendre. Cela peut même lui faire prendre des risques (02:08)
- 13. Quelle légitimité du formateur pour intervenir sur l'écosystème de la situation de travail ? (02:35)
- 14. La formation « classique » dans les grandes entreprises, peut-on dire que « ça ne sert à rien » ? (01:12)
- 15. Demain, avec la formation en situation de travail, des formations sans formateurs ? Assurées par les managers ? (02:36)
- 16. Le temps de formation pour « raisonner », « déplier l'action » : n'est-ce pas très compliqué, un luxe inouï quand on cherche la productivité ? (03:01)
- 17. Former par des pratiques d'explicitation permanente des situations de travail, ou faire confiance à l'intelligence des personnes en situation ? (01:16)
- 18. Apprentissage, compétences collectives, parler des manières d'apprendre plutôt que de formation ? (03:14)
- 19. Comment convaincre qu'il faille partir des situations de travail pour former et apprendre ? (02:36)
- 20. La pause-clope, les savoirs et apprentissages informels vs l'intention de former ? (04:03)

Les Mots-clefs :

Formation situation de travail, Ingénierie de formation, Formateur, Métier formation

Vidéo séquencée n° 234

© Pratiques & Stratégies / UODC - décembre 2018

Questions, commentaires, renseignements ? : Université ouverte des compétences, uodc@uodc.fr.

Pratiques & Stratégies - 509 211 959 R.C.S PARIS - 42, rue Monge 75005 Paris - Déclaration d'activité de formation : N° 11 75 45765 75.

Les apprentissages informels au cœur des métiers

Ce que nous apprend le monde infirmier

Anne Muller

Cadre supérieure de santé, formatrice à l'IFCS Sainte-Anne



Comment les infirmières se professionnalisent ? Avec leurs pairs, dans l'ici et le maintenant, sur le lieu de travail ? C'est l'intuition de beaucoup d'entre nous : la plupart des apprentissages réels dans le travail, utiles, se font de manière informelle, au jour le jour, à chaque fois que nous sommes confrontés à une situation nouvelle. Tellement le travail, les techniques évoluent vite, Encore fallait-il le mesurer. Et le prouver.

Anne Muller a fait ce travail. D'abord infirmière, puis cadre de santé, elle s'est intéressée de près - dans le cadre rigoureux d'une thèse - **à ce que les infirmières apprennent dans le travail**. Ce qu'elles apprennent, comment elles l'apprennent, avec qui ou grâce à quelles ressources.

Les résultats sont absolument stupéfiants. Et nous sommes dans un métier où la question de la compétence est vite une question de vie ou de mort...

Alors est-ce que l'hôpital, la clinique sont des organisations apprenantes ? Pas sûr. Par contre, il y a **là des îlots d'apprentissage**. **Quelles sont leur caractéristiques, comment les développer ?** Cette question intéresse tous les métiers...

Les Séquences :

- 1. Les apprentissages informels dans les métiers : parfois une question de vie ou de mort (03:30)
- 2. Apprentissages informels et compétences des entreprises libérales : des résultats qui intriguent et questionnent (01:48)
- 3. Mélanie, 23 ans infirmière : l'apprentissage quotidien au travail, parfois dans l'urgence (02:48)
- 4. L'enquête : prouver les apprentissages informels en situation de travail, les nommer (02:26)
- 5. Pour les infirmières : la perception d'effectuer des apprentissages professionnels informels massifs et permanents (02:14)
- 6. Les types et occasions d'apprentissage : intentionnels, implicites ou incidents (06:06)
- 7. Les apprentissages professionnels incidents : nécessaires à la performance, complémentaires des savoirs acquis, progressifs, professionnalisants (03:38)
- 8. Les ressources pour apprendre de manière informelle : la posture apprenante, l'autoformation, la transmission de pair à pair, les outils (01:55)
- 9. Les apprentissages informels, bricolés en situation sont indispensables à la performance. La preuve par la recherche ! (05:00)
- 10. À quelles conditions l'organisation favorise-t-elle les apprentissages informels ? (04:59)
- 11. Des « îlots apprenants » dans l'organisation : à l'intersection entre dispositions des personnes et environnement favorable (03:35)
- 12. L'apprentissage informel : un moteur d'adaptation pour faire face aux évolutions du travail (01:33)
- 13. L'apprentissage informel : une vraie valeur ajoutée au métier (01:50)
- 14. Quelles articulations entre formation informelle et formation classique ? (05:32)
- 15. Les apprentissages informels doivent-ils être capitalisés ? Impacter les référentiels ? (05:08)
- 16. Comment le cadre s'assure-t-il que les infirmières utilisent les bons savoirs (informels) au bon moment ? (04:20)
- 17. Les apprentissages informels pourraient-ils remplacer la formation classique ? (03:04)
- 18. Les apprentissages informels infirmiers concernent nettement plus le « cure » que le « care » ? (01:56)
- 19. Reconnaître les apprentissages informels et les entreprises apprenantes : et si ça permettait d'éviter d'envoyer en formation ? (01:54)
- 20. L'apprentissage informel infirmier : du mimétisme, du « pair à pair », jamais par le collectif (03:40)
- 21. Peut-on mutualiser et évaluer les apprentissages informels ? (01:48)

Les Mots-clefs :

Secteur santé, formation situation de travail, recherche formation, compétences, infirmier

Quelles sont les situations de travail apprenantes ?

Ce que la formation pourrait pour leur développement

Patrick Mayen

Professeur des universités, responsable de recherches AgroSup Dijon



Le travail n'est pas toujours apprenant ? La formation non plus. Le travail comme la formation peuvent composer des environnements par lesquels on peut plus ou moins apprendre, parfois ne pas apprendre et parfois désapprendre.

Dit autrement, **il existe des organisations apprenantes, qui présument que tous les salariés peuvent apprendre et qui leur permettent d'apprendre. L'inverse est vrai également.**

Il existe en France des lieux où se conjuguent qualité du travail, qualité de vie au travail et performance. Des PME exportent dans le monde entier en rémunérant bien leurs salariés. Il peut faire très bon travailler intensément dans des services hospitaliers extrêmement performants en terme d'accueil, de qualité de soin, de rigueur de gestion...

Les Séquences :

- 1. Comprendre comment les personnes apprennent dans le travail et par la formation (01:58)
- 2. Comment une situation de travail peut être non apprenante, voire désapprenante (04:35)
- 3. Apprendre en situation de travail, ne pas désapprendre, rester « à la page » (03:29)
- 4. Pour une personne en situation de travail : comment viser la zone potentielle d'apprentissage ? (03:38)
- 5. Trois conditions pour qu'une situation de travail soit apprenante (03:47)
- 6. Comment une personne apprend dans une situation de travail ? Cinq facteurs clés de réussite (06:57)
- 7. Il n'y a pas d'apprentissage possible dans la routine du travail (05:36)
- 8. Apprendre des postures professionnelles des autres, s'intéresser aux apprentissages implicites (03:04)
- 9. Qu'est-ce qui fait qu'une situation est facteur d'apprentissage ? (06:18)
- 10. Chercher des situations qui font « ouvrir le capot », proposer ressources et étayages (04:18)
- 11. Ce que peut la formation pour développer les situations de travail apprenantes (06:16)
- 12. Le développement : comment le définir par rapport à l'apprentissage ? (04:45)
- 13. Quand on n'a pas envie d'apprendre, quand on n'y pense pas (04:40)
- 14. L'atelier perdu : un exemple d'une intervention de formation exclusivement en situation de travail (07:56)
- 15. Peut-on identifier et « légiférer » sur ce que seraient des situations apprenantes ? L'exemple des situations de traitement d'incidents à la SNCF (05:31)
- 16. Quand le juridique de la formation rencontre le « cognitif » de l'apprentissage... (02:01)
- 17. Quelle posture du formateur-accompagnateur de situations de travail apprenantes ? (02:00)
- 18. Accroissement des tâches, manque de reconnaissance : peut-on obliger à apprendre et à se développer ? (06:25)

Les Mots-clés :

Didactique professionnelle, situation de travail, formation situation de travail

Vidéo séquencée n° 196
© Pratiques & Stratégies - septembre 2015

Produire de la valeur à plusieurs centaines de personnes

Intelligence collective, réseaux, coopération

Jean-Michel Cornu

Consultant et expert européen des NTIC, directeur scientifique de la FING



Nous en avons tous l'expérience : pour travailler de manière collective et efficace, 12 personnes paraît un maximum !

Et pourtant... **Jean-Michel Cornu nous révèle que 100, 1000 personnes et beaucoup plus peuvent travailler ensemble de manière très efficace, produire de nouvelles idées et innover.**

Dans le monde des nouvelles technologies et de la création de logiciels libres ? Oui, mais pas seulement : **des exemples très intéressants émergent autant dans les pays du Nord que dans les pays du Sud...**

Les Séquences :

- **Extrait découverte** > Choisir a posteriori ça veut dire quoi ? (01:34)
- 1. De l'intelligence collective à plus de 12, est-ce possible ? (02:26)
- 2. Première règle de l'intelligence collective : la règle des 1, 10, 100 (04:00)
- 3. Proactifs, réactifs, non-actifs : pour travailler à plus de 12, il faut être au moins 100 ! (04:17)
- 4. Travailler de 100 à 1000, 10.000 personnes ? Des étapes et de la méthode (03:11)
- 5. Deuxième règle de l'intelligence collective : ne pas choisir a priori (06:11)
- 6. Bonnes idées et fausses mauvaises idées : pourquoi il faut choisir a posteriori (04:17)
- 7. Troisième règle de l'intelligence collective : cartographier les idées (06:34)
- 8. Saint-Georges et le dragon : l'art oublié de la mémoire (03:33)
- 9. De la cartographie à la stratégie d'entreprise : mettre en œuvre l'intelligence collective (06:57)
- 10. Quelles ressources pour animer un processus d'intelligence collective ? (03:54)
- 11. Comment définir l'intelligence collective ? (rebond 1) (02:41)
- 12. Concrètement dans l'entreprise : comment mettre en œuvre l'intelligence collective ? (rebond 2) (01:45)
- 13. Qu'est-ce qui peut convaincre des responsables intelligents de s'engager sur la « voie de la bêtise » ? (rebond 3) (02:31)
- 14. Comment le numérique permet d'accélérer le processus d'intelligence collective ? (rebond 4) (03:18)
- 15. Quelles règles pour passer des bonnes idées aux décisions collectives ? (rebond 5) (04:46)
- 16. Après les idées et décisions collectives, comment passer à l'action ? (rebond 6) (03:15)
- 17. Pays du Sud : quels exemples de mise en œuvre du processus intelligence collective ? (rebond 7) (05:45)
- 18. Faut-il avoir des catégories préconçues avant d'animer un processus intelligence collective ? (rebond 8) (03:18)
- 19. Temps court et temps long dans l'entreprise : comment les concilier ? (rebond 9) (05:44)
- 20. Est-ce que ce sont les mêmes règles pour passer des bonnes solutions aux bonnes décisions ? (rebond 10) (03:13)

Les Mots-clefs :

Collectif travail, intelligence, organisation travail, changement organisationnel, approche psychosociale, gestion connaissances, décision

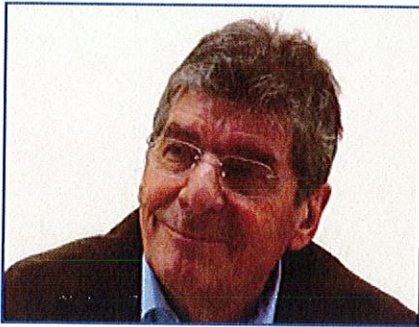
© Pratiques & Stratégies - novembre 2014

Questions, commentaires, renseignements ? : Université ouverte des compétences, uodc@uodc.fr
Pratiques & Stratégies - 509 211 959 R.C.S PARIS - 42, rue Monge 75005 Paris - Déclaration d'activité de formation : N° 11 75 45765 75.

Tutorat, transmission, accompagnement Manager l'intergénérationnel dans l'entreprise

Bernard Masingue

Consultant, directeur d'études à Entreprise & Personnel



Tutorat, contrat de génération, seniors... que les anciens dans l'entreprise transmettent leur métier en devenant tuteurs de jeunes qui débutent, quoi de plus « naturel » ?

Cela n'est pourtant pas si simple. Un **Contrat de génération** a même été récemment imaginé pour inciter à des pratiques vertueuses : ne pas éjecter les seniors, favoriser l'entrée de jeunes vraiment débutants.

Mais peut-on assimiler la transmission au passage des compétences de métier des anciens vers les jeunes ?...

Les Séquences :

- **Extrait découverte** > Ce qui est nécessaire à l'acteur accompagnant (01:14)
- 1. Transmettre en entreprise : un exemple qui fait exploser les clichés (08:39)
- 2. Transmettre : le modèle du compagnonnage, le modèle du référentiel (04:28)
- 3. La fin des modèles historiques de la transmission : l'acteur, les services, l'aléatoire (05:54)
- 4. La transmission aujourd'hui, c'est transmettre et accompagner (02:37)
- 5. Transmettre et accompagner : ce n'est pas l'âge qui compte ! (06:04)
- 6. Cinq préconisations concrètes pour une politique intergénérationnelle (1) (05:12)
- 7. Cinq préconisations concrètes pour une politique intergénérationnelle (2) (05:44)
- 8. Pour une dynamique de l'intergénérationnel dans les organisations de travail (01:40)
- 9. Comment mettre en place l'accompagnement tutoral dans l'entreprise ? (rebond 1) (07:49)
- 10. Comment accompagner les tuteurs : quel réseau, quelle reconnaissance ? (rebond 2) (05:40)
- 11. Les partenaires sociaux : un peu obsédés par l'employabilité des seniors (rebond 3) (02:07)
- 12. Contrat de génération : une vraie idée sur la coopération. Comment mieux faire ? (rebond 4) (06:01)
- 13. Formation : vers un retour d'une pédagogie de l'apprentissage en situation de travail (rebond 5) (06:03)
- 14. Formation : évaluer la performance acquise et lâcher le reporting (rebond 6) (03:47)

Les Mots-clefs :

Gestion des âges, Accompagnement, Tutorat

© Pratiques & Stratégies - septembre 2014

Questions, commentaires, renseignements ? : Université ouverte des compétences, uodc@uodc.fr
Pratiques & Stratégies - 509 211 959 R.C.S PARIS - 42, rue Monge 75005 Paris - Déclaration d'activité de formation : N° 11 75 45765 75.