



HAL
open science

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

Caroline Le Boucher, Jérôme Eneau

► To cite this version:

Caroline Le Boucher, Jérôme Eneau. Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs à l'heure du numérique : analyse des réseaux comme dispositifs de formation. . *Éducation permanente*, 2013, Hors Série 5, 2 (Numéro spécial), pp.139-150. hal-01685435

HAL Id: hal-01685435

<https://hal.science/hal-01685435>

Submitted on 16 Jan 2018

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

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

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 ; Leclerq & 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 socionumériques 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 (Abeele & Abeele, 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

- Abeele, 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'Ecole 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 Ovadia.
- 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.