

LA TRANSMISSION DU SAVOIR DANS LE "RÉSEAU D'ÉCHANGES DE SAVOIRS" DE STRASBOURG

Nathalie Muller

**N° 44
Novembre 1994**

Le Groupe de Psychologie Appliquée
et le Séminaire de Psychologie publient:

- les Cahiers de Psychologie
- Les Dossiers de psychologie

Administration et commandes:

Groupe de Psychologie Appliquée
Faubourg de l'Hôpital 106
CH-2000 Neuchâtel

Séminaire de Psychologie
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel

Séminaire de Psychologie
Faculté des Lettres
Neuchâtel

¹⁾

LA TRANSMISSION DU SAVOIR DANS LE "RÉSEAU D'ÉCHANGES DE SAVOIRS" DE STRASBOURG

Nathalie Muller

Mémoire de licence en Psychologie
Sous la direction de Mme Anne-Nelly PERRET-CLERMONT

1) Nous remercions le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (subside FNRS N° 4033-35846 A.-N. Perret-Clermont, L.-O. Pochon, R. Bachmann, J.-F. Perret, D. Golay Schilter) de son soutien à la problématique d'ensemble de cette étude.

Je tiens à remercier Mme Perret-Clermont pour ses conseils et ses critiques toujours... constructives.

J'aimerais également exprimer toute ma reconnaissance au groupe organisateur du Réseau d'échanges de savoirs de Strasbourg ainsi qu'aux personnes qui ont bien voulu accepter ma présence lors des échanges de savoirs.

Si ce travail est une création, c'est une création à plusieurs. Mais le regard tendre et attentif de mon compagnon de vie lui a donné forme...

Table des matières

PRÉLUDE.....	7
I. INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	9
1. Des poupées russes ?.....	9
2. A la découverte de l'Objet d'Etude.....	10
3. Plan.....	11
4. Le cadre théorique.....	11
5. Méthode.....	12
II. LES RÉSEAUX D'ÉCHANGES DE SAVOIRS: CADRE GÉNÉRAL.....	15
1. Introduction.....	15
2. A l'origine d'une idée.....	16
3. Un premier réseau et ses développements.....	16
4. Objectifs et principes.....	17
5. Fonctionnement général.....	18
6. Règles éthiques.....	19
6.1. La réciprocité.....	19
6.2. Reconnaissance.....	20
6.3. Le réseau comme métaphore.....	21
7. Spécificités de la formation dans les réseaux.....	21
III. PRÉSENTATION DU RÉSEAU DE STRASBOURG.....	25
1. Introduction.....	25
2. Historique.....	25
3. Objectifs visés.....	26
4. Les principes de base.....	27
5. Règles de fonctionnement.....	27
6. Quelques informations générales.....	27
7. Les membres organisateurs.....	28
7.1. Introduction.....	28
7.2. Les représentations: tentative de définition.....	28
7.3. Les entretiens.....	30
7.4. Analyse.....	32
7.4.1. "Je".....	32
7.4.2. "le RES".....	37
7.4.3. "réflexions".....	44
8. Conclusion.....	46

IV. LA TRANSMISSION DU SAVOIR DANS LES ÉCHANGES: ESSAIS D'ANALYSES.....	49
1. Introduction théorique.....	49
1.1. Introduction.....	49
1.2. Postulats généraux.....	49
1.3. Cadre théorique.....	50
2. Propositions de modèles d'analyses.....	53
2.1. Introduction.....	53
2.2. L'échange cuisine: analyse globale.....	54
2.2.1. Présentation générale.....	54
2.2.2. Méthode.....	55
2.2.3. Analyse.....	56
2.2.4. Conclusion.....	60
2.3. L'échange cuisine: analyse de la séquence.....	60
2.3.1. Présentation et transcription d'une séquence.....	61
2.3.2. Méthode.....	62
2.3.3. Description.....	62
2.3.4. Hypothèses au niveau discursif.....	64
2.3.5. Conclusion.....	67
2.4. L'échange origami: analyse d'une séquence.....	68
2.4.1 Présentation et transcription de la séquence.....	68
2.4.2. Méthode.....	72
2.4.3. Mise en évidence de la structure et analyse.....	72
2.4.4. Les stratégies de transmission de O.....	75
2.4.5. Le vocabulaire de l'origami.....	77
2.4.5. Conclusion.....	78
V. SITUATION DIDACTIQUE ET RÉSEAU.....	81
1. Échange allemand.....	81
2. Conférence de Presse.....	82
3. Analyse transactionnelle.....	83
4. Écriture.....	84
VI. CONCLUSION.....	87
VII. BIBLIOGRAPHIE.....	91
VIII. ANNEXES.....	95
1. Code de transcription des échanges verbaux	
2. Recettes de cuisine	
3. Journal n. 4	
4. Textes de l'échange "écriture"	

PRÉLUDE

Que l'image de la spirale prélude et guide ce travail. Que ce travail soit spirale.

Spirale parce que l'image évoque l'infini, l'infini d'avant et l'infini d'après. Parce qu'une étude de cette nature n'est jamais aboutie, ne peut avoir de conclusion véritablement, et parce qu'elle ne connaît de point de départ absolu.

Spirale qui s'enracine dans le passé, qui enracine le passé, pour se construire elle-même.

Passé quand je pense aux écrits des "ancêtres" qui constituent comme une partie de sa structure; passé quand je pense aux relations humaines, vécues, qui forment une autre partie de cette structure.

Spirale, représentation du temps, qui n'est jamais linéaire seulement, mais dialectique; qui se nourrit de lui-même, en lui-même pour avancer vers le nouveau, vers l'inconnu.

Spirale encore parce que toute spirale se construit autour d'un axe.

Que cet axe soit l'écriture.

Sur le "terrain" déjà, lorsque je "recueillais les données", puis lorsqu'il a fallu ordonner, organiser, structurer ces données pour en faire un texte, le choix des mots, la nécessité de figer ces images, ces émotions, ces intuitions, ces réflexions, par l'écriture, m'a paru fondamentalement arbitraire, injuste. Et ce sentiment fut encore plus fort lorsque j'ai tenté de mettre des mots sur des mots, mes mots sur les mots des autres, rendre compte du contexte, du complexe, de tout un ensemble de phénomènes qui justement ne peut se traduire en mots, ou alors au prix de quelle réduction, de quelle simplification...

Pourquoi ne pas se révolter contre les mots, et d'autant plus lorsqu'ils ont la prétention d'être "neutres", "objectifs", "scientifiques" ?

Ce sentiment paradoxal - en même temps traduire à travers l'écriture la réalité que j'observais que je vivais que j'analysais, et refuser en même temps cette traduction - m'a poursuivie. J'ai essayé différentes stratégies: lasser les mots en les utilisant à tort et à travers, les faire taire en faisant silence...

J'ai finalement choisi la négociation: on ne peut lutter contre les mots. Tenter au contraire de profiter de leur richesse, de leur multivalence, leur polysémie. Jouer avec eux. Même si ce n'est pas toujours drôle, et même si on préfère parfois les prendre dans leur sécheresse.

Surtout ne pas prétendre en être maître, surtout ne pas prétendre être seule à décider de leur usage.

J'aimerais alors que ce texte parle en polyphonie (même si les contraintes académiques, implicites, mais combien... contraignantes, sont toujours bien présentes).

Tant de personnes, réelles ou imaginaires, aimées, inconnues, ombres du passé ou présences respectées, sont là. Merci.

I. INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. DES POUPÉES RUSSES ?

Comment passe-t-on des classes d'accueil neuchâteloises au réseau d'échanges de savoirs de Strasbourg ? Par hasard. Ou plutôt par le hasard des réseaux !

Mon intention de départ en effet était d'élaborer un travail de mémoire au carrefour de la psychologie et de l'ethnologie, j'avais donc choisi les classes d'accueil comme objet d'étude. Mais si l'intention subsiste, l'objet se transforme sous l'effet d'un appel d'offre séduisant, intitulé "Rapports distance/proximité dans la construction des savoirs: Etude des conditions de mobilisation des connaissances scientifiques et techniques dans les réseaux d'échanges de savoirs" auquel le Séminaire de Psychologie de Neuchâtel est associé.

En ces temps où l'institution scolaire, et la question de la formation en général, sont au cœur de débats tant politiques qu'économiques, il paraît nécessaire de penser d'autres modèles. Les réseaux prétendent offrir une alternative, proposent un système basé sur les principes de non-exclusion, de solidarité, d'égalité des savoirs et des citoyens. Mais au-delà des prétentions, au-delà des témoignages de satisfaction et de reconnaissance émues, il s'agit d'analyser, au niveau local, concret des interactions, les réalisations effectuées. Et avant d'aborder le domaine particulier des échanges de savoirs scientifiques et techniques, il nous est apparu qu'il fallait "débroussailler" le sujet, observer et décrire "ce qui se passe" dans les échanges de savoirs en général en ce qui concerne la transmission des savoirs.

J'aurais aimé pouvoir utiliser l'image des poupées russes pour présenter la structure de ce travail. Mais les poupées étudiées ne veulent pas s'emboîter, hésitent en tous les cas, se croisent, s'écartent parfois, se retrouvent ensuite...

Poupées russes parce que le travail se construit autour de trois axes, de trois cadres, du plus large au plus étroit, du plus idéal au plus observable: les Réseaux d'Echanges de Savoirs en tant que "projet", en tant que désirés; le Réseau de Strasbourg, en tant qu'entité fluctuante, hésitante, en construction; les échanges de savoirs, certains d'entre eux en tous les cas, tels qu'on peut les décrire, les analyser. Chacun de ces trois niveaux entretenant des relations d'interdépendance complexes.

J'aurais pu centrer mon regard sur l'idée "Réseau", son projet de réforme sociale et pédagogique, et analyser le décalage existant entre les trois niveaux. Un cadre proposé par des concepteurs, tout comme les outils, les ordinateurs, les télévisions, n'est pas forcément utilisé comme prévu. Il est l'objet d'enjeux, de jeux, il devient source, ressource pour de nouvelles inventions. Et le mode d'emploi d'ailleurs n'est pas toujours compréhensible. De toute façon, avez-vous une seule fois lu de bout en bout un mode d'emploi ? C'est en utilisant l'appareil qu'on le comprend quitte en le manipulant à le transformer...

C'est ainsi qu'au cours de la construction de l'objet d'étude, il m'est apparu que le

mode d'emploi des Réseaux est incomplet, soit dans sa formulation soit dans la manière d'être lu... En tous les cas, au moment d'utiliser l'appareil, on ne sait pas trop comment s'y prendre, c'est plus compliqué que prévu, et surtout on a grande envie de tout réinventer, sans forcément prendre la peine à chaque fois d'écrire un nouveau mode d'emploi. Le mouvement de va-et-vient entre la "théorie" et la "pratique" est malaisé (théorie proposée par les RES et pratique de la mise en place du réseau de Strasbourg; théorie du réseau de Strasbourg et pratique des échanges de savoirs) si la théorie se trouve soumise à des processus de reconstructions permanents.

C'est pourquoi, je ne pars pas de la question qui touche à la manière d'enseigner/apprendre au sein des échanges de savoirs, dans le contexte spécifique des Réseaux d'Echanges de Savoirs (RES), en prenant pour base ses principes pédagogiques et/ou idéologiques. Mais je tenterai de cerner certains aspects psychologiques, sociopsychologiques de la réalité des échanges, qui se montre décidément bien complexe...

Mon projet implique donc la description et l'analyse de certains échanges de savoirs, dans le cadre spécifique du réseau de Strasbourg, qui s'inspire lui-même des idées fondant les RES. Les trois niveaux sont donc interreliés, même si je les traiterai de manière relativement autonome.

2. A LA DÉCOUVERTE DE L'"OBJET D'ÉTUDE"

Si mon travail se construit bien autour de ces trois axes (RES, réseau de Strasbourg, échanges de savoirs), non pas linéairement mais en spirale, un axe transversal se dessine: la question de la relation entre chercheur et objet d'étude.

L'exemple de la notion de transmission du savoir me paraît bien illustrer cette relation. J'ai dit plus haut qu'une partie de cette recherche s'intéresse à la transmission des savoirs au sein des échanges (avec pour postulat de base que le savoir ne se transmet pas d'un plein à un vide mais se construit dans l'interaction). En fait la notion de transmission des savoirs se révèle présente tout au long de la recherche elle-même, insistante, source d'interrogations.

Elle est foncièrement présente puisque, pour le chercheur, il a fallu entreprendre un travail sur place d'apprentissage de ce qui, pour les organisateurs par exemple, "va de soi". J'ai dû apprendre à les connaître, apprendre à connaître leurs "routines", les modes de fonctionnement interpersonnel et les modes de fonctionnement du réseau.

Mais se pose la question alors du statut d'un tel savoir.

Ce qui m'a été transmis l'a été au cours d'échanges, dans une interaction particulière, à un moment donné. Entrent en jeu la notion d'indexicalité, le domaine des représentations réciproques, la manière dont le contenu de l'échange est construit, négocié entre les partenaires... De plus, ce qui est dit désigne, décrit et constitue en même temps l'objet de la communication. En effet, en parlant, nous construisons au fur et à mesure de nos énoncés le sens, l'ordre, la rationalité de ce que nous sommes en train de faire. C'est ce que les ethnométhodologues nomment réflexivité.

Ainsi ce qui est dit, transmis, est élaboré dans une dynamique de co-construction. Et les énoncés qui désignent l'objet réseau, par exemple, le constituent également. L'objet réseau n'existe donc pas en soi; l'image que je m'en suis faite est le produit de multiples interactions, dépend de multiples facteurs et se présente en mouvance, en mouvement, en moi. Et à mon tour, il me faut la transmettre¹ ...

Ce que j'ai pu observer, vivre, ce que j'ai choisi de traduire en mots sera teinté de cette subjectivité, de cette intersubjectivité. Cela pose immanquablement le problème de savoir comment dépasser le local pour approcher le global, la structure. En suivant Michel Leiris peut-être qui prétendait que ce n'est qu'en allant jusqu'au bout de cette subjectivité, justement. Et en tendant à rendre compte de processus et non d'états de faits. Ce que je présente ici n'est pas l'élaboration d'une théorie ni des réseaux ni de la transmission du savoir. Mais un certain regard sur certaines situations particulières qui, par le simple fait d'appartenir au réel, nous renseignent sur celui-ci et nous permettent d'avancer dans nos interrogations.

3. PLAN

La structure du travail se présente sous une forme tripolaire. Il s'agit dans un premier temps de considérer les trois plans comme indépendants (relativement).

- Le projet RES: son histoire, ses objectifs...;
- Le réseau "Viens savoir" de Strasbourg, celui que j'ai connu, celui auquel j'ai participé;
- Quelques propositions d'analyses d'échanges réalisés en son sein.

A partir de celles-ci, il nous faudra tenter ensuite un "regard en retour" sur les principes formulés par les réseaux. Mais je ne désire pas insister sur la difficile correspondance entre dire et faire, entre projet de départ et réalisation effective, tout le monde (et les organisateurs à Strasbourg en particulier, nous le verrons) en est conscient. Ce serait là intenter un injuste procès.

4. LE CADRE THÉORIQUE

Pour élaborer ce travail, je me suis inspirée de nombreux outils conceptuels construits aussi bien en psychologie, en ethnologie, qu'en sociologie (ethnométhodologie) ou en linguistique. Les outils choisis l'ont été en fonction des objets à traiter. Lorsqu'il s'agit du "terrain" au sein du réseau de Strasbourg et de son analyse, c'est à l'ethnologie et à l'ethnométhodologie en particulier que je me réfère. Les analyses des échanges proposées se basent essentiellement sur certains concepts appartenant à la psychosociologie et à la linguistique. Mais il est quelquefois difficile de déterminer les frontières entre disciplines.

Les postulats de base, points communs de ces différents courants, concernent l'idée que la résolution d'un problème se définit comme un processus, un accomplissement situé, une activité orientée d'un cours d'action (Trognon/Grusenmeyer, 1993), et que ce processus est fondamentalement de l'ordre du social, de la communication (Nicolet/Perret-Clermont, 1988). Les

¹ Concernant le processus d'écriture - en anthropologie notamment - voir Clifford, 1895; Kilani, 1989; Vaucher, 1990.

notions d'interaction, de contexte et d'action seront donc fondamentales. Je reviendrai de manière plus approfondie sur ces réflexions théoriques dans le chapitre V.

5. MÉTHODE

L'observation participante est la méthode qui s'imposait. Si je voulais essayer de "comprendre quelque chose" au réseau de Strasbourg et aux échanges de savoirs qui s'y déroulent, il me fallait approcher le plus possible la "perspective des membres".

De mi-mai à fin juin 1993, je me suis rendue à Strasbourg chaque semaine, pour deux à quatre jours. Je participais aux séances du mercredi soir réunissant les membres organisateurs du réseau, je contactais les gens dans le but de mettre sur pied des échanges, j'ai contribué à l'élaboration d'un fichier thématique des savoirs offerts et demandés, j'ai participé en tant que "demandeuse" ou "coordinatrice" (ou cumulant les deux statuts) à plusieurs échanges: "Comment organiser une conférence de presse" (demandeuse), "allemand" (coordinatrice), "cuisine simple, rapide et sympa" (demandeuse), "origami" (coordinatrice, demandeuse), "écriture" (coordinatrice, demandeuse), "cuisine mauricienne" (coordinatrice mais absente lors de l'échange), "analyse transactionnelle" (observatrice).

La distance - que j'entretenais moi-même (je ne restais pas plus de quatre jours par semaine à Strasbourg, je ne me suis pas rendue à toutes les manifestations organisées par le réseau) et qui s'imposait à moi (je vis à Neuchâtel, la durée de mon engagement est limitée) - ne peut être effacée; elle est même nécessaire.

Selon certains auteurs, il existe différents degrés d'implication (Adler et Adler, 1987, cité in Lapassade, 1991, p. 40):

- l'observation participante périphérique;
- l'observation participante active;
- la participation complète (qui suppose une conversion ou fondée sur une appartenance préalable).

Je pense que l'on peut considérer ma participation comme périphérique, dans le sens où je ne participais en principe ni aux discussions ni aux décisions concernant le fonctionnement général du réseau, et que ma présence à Strasbourg était "ciblée". Mais participation également active, dans la mesure où j'ai moi-même organisé certains échanges (en prenant en charge un rôle déjà institué) et contribué à l'élaboration d'outils pour le réseau (notamment le fichier thématique). Cette implication a été permise grâce à l'accueil discret et chaleureux des membres du groupe organisateur, ainsi qu'à une relation d'amitié qui s'est instaurée avec l'une de ces personnes.

J'ai ressenti le besoin d'objectiver, en quelque sorte, la distance - que je considérais d'ailleurs nécessaire, tant sur le plan de la recherche que sur un plan plus personnel - en écrivant un Journal de Bord. Le but étant de transcrire mes impressions concernant certains événements liés au réseau, la recherche elle-même ou des éléments liés à un vécu personnel.

Tenir un journal de bord représente également une pratique importante si l'on considère que les éléments subjectifs sont constitutifs de la recherche elle-même: l'objet n'est pas une entité isolée, il est toujours en interrelation avec celui qui l'étudie. En prendre conscience à travers le processus d'écriture m'a paru très formateur.

Elle l'est aussi si l'on considère que l'observateur contribue à produire par son action, par sa présence, par ses émotions, la situation qu'il décrit... Le journal de bord est en fait l'objet qui rend évident le paradoxe de la démarche ethnographique: le chercheur fait non seulement partie de la réalité qu'il étudie, mais il la construit en l'étudiant !

J'ai utilisé d'autres outils méthodologiques dans le but d'approcher le réseau de Strasbourg:

- les entretiens "formels" (formels parce qu'il y a rendez-vous, les participants sont prévenus, peuvent s'y préparer...; ces entretiens peuvent être enregistrés sur cassette audio ou non);
- les entretiens "informels" (discussions non prévues, autour d'un café, dans un couloir...);
- l'utilisation de documents (fichier du réseau recensant les savoirs offerts et demandés et leurs auteurs; Journal du réseau; documents explicatifs publiés par le réseau, dossier de presse...).

Quelques remarques encore:

- Il ne s'agit pas d'une étude ethnographique en tant que telle, même si un certain regard et des outils méthodologiques sont empruntés à cette discipline.
- Je me suis rendue à Strasbourg, pratiquement complètement "novice". Je ne connaissais en rien le système des réseaux d'échanges de savoir, encore moins celui de Strasbourg. La ville même m'était inconnue.
- Je ne suis pas arrivée sur le terrain avec des "hypothèses de départ" à tester, mais des interrogations et de la curiosité... (et une pointe d'appréhension).
- Il s'agit d'un travail de "débroussaillage", rendant compte de propositions, de jalons, d'interrogations pour des études ultérieures ayant le même objet d'intérêt.
- Cette notion de débroussaillage peut se ressentir à la lecture. Le texte, dans sa structure, est empreint de ses conditions d'émergence. Je m'explique. C'est au fil de son élaboration que les hypothèses et interrogations ont surgi. L'acte d'écriture les faisait apparaître et leur transcription construisait le texte-même.

II. LES RÉSEAUX D'ÉCHANGES DE SAVOIRS: CADRE GÉNÉRAL¹

1. INTRODUCTION.

Ce chapitre, dans sa conception, vise deux objectifs principaux:

1) A un premier niveau, il tente de cerner les caractéristiques essentielles d'un Réseau d'Échanges de Savoirs (ou les caractéristiques "idéales" d'un RES). Dans ce but, je rends compte de ce qui est dit au sujet de l'origine des RES et de leur développement, leurs principes et objectifs, leur fonctionnement général, les "règles éthiques" qui les fondent, ainsi que certaines particularités de leur système pédagogique. Je me base donc essentiellement sur des textes écrits par les "fondateurs" des RES ou de leurs "disciples". Il ne s'agira donc pas de RES particulier mais du RES que l'on pourrait qualifier de RES-type.

Afin de restituer le plus fidèlement l'idée des auteurs, je suis restée très proche des textes qui m'ont servi de sources.

2) Ce faisant, et c'est là le second objectif visé, ce que je ne fais, pratiquement, que retranscrire, révèle non seulement quelque chose de l'ordre de la description ("les RES fonctionnent ainsi...") mais aussi quelque chose davantage de l'ordre des représentations.

A travers cette "fidélité" (relative bien entendu) - c'est la raison des nombreuses citations qui émaillent le texte - j'aimerais que soit ressenti le "ton" - je serais tentée de parler de "foi" - qui transparaît dans chacun des documents concernant les RES sur lesquels j'ai travaillé.

Cette présentation nous permettra, me semble-t-il, d'avoir à l'esprit non seulement le cadre général qui sous-tend le fonctionnement d'un RES, mais également cet ensemble de représentations, qui jouent pratiquement le rôle de trame "philosophique", transmis par ces textes, dans la mesure, avant tout, où le réseau de Strasbourg se réclame, en partie, de l'expérience initiée par Claire et Marc Héber-Suffrin à Paris, dans les années quatre-vingts.

R

- Il serait intéressant d'analyser la nature de ce lien entre le réseau de Strasbourg et les principes généraux des Héber-Suffrin: où se trouvent les points communs et où les spécificités. Analyse à effectuer également au niveau du discours des membres, exprimant la volonté de se détacher du modèle, les raisons, et la volonté d'établir une identité spécifique, particulière. A ce sujet, voir chapitre concernant le réseau de Strasbourg (chapitre III).
- Il serait certainement fructueux d'étudier de près la manière même de formuler, de présenter par écrit, ce cadre général: quels termes sont utilisés de manière récurrente pour parler des RES, comment sont-ils, s'ils le sont, définis, font-ils l'objet d'une véritable conceptualisation, ou sont-ils simplement empruntés au langage du sens commun. Nous laissons à d'autres ce soin...

¹ Dorénavant, dans ce chapitre, tout texte prenant la largeur de la page, introduit par un R et en petit caractère, rend compte de réflexions, remarques, interrogations qui m'ont traversée au moment de la rédaction. Elles ne sont pas forcément systématisées, rigoureuses. Certaines font l'objet d'un développement ultérieur.

Le texte rédigé en caractères normaux et à la marge reprend le plus fidèlement possible l'histoire telle qu'elle est présentée par les auteurs (il est vrai que cette fidélité est relative puisqu'en la présentant sous une forme différente, en sélectionnant les informations, en réorganisant le texte, j'en transforme également le sens).

2. A L'ORIGINE D'UNE IDÉE.

Claire Héber-Suffrin est institutrice de formation. Dans les années quatre-vingts, elle travaille à Orly, banlieue HLM de Paris. C'est dans le cadre scolaire, paradoxalement - ou évidemment - qu'elle-même identifie trois événements "fondateurs":

- 1) Lors d'une classe de neige, un fermier accepte d'apprendre à traire les vaches à un groupe d'élèves. A partir de là, d'autres villageois ont accueillis des enfants afin de leur montrer, de transmettre leur savoir, leur savoir-faire.

L'enthousiasme de la maîtresse et des enfants surgi de ces expériences semblait naître, ainsi que l'écrit Claire H.-Suffrin, de la constatation suivante: "c'était de la vie qui circulait (...). Et sans l'avoir encore théorisé, il me semblait déjà à l'époque que l'on n'a de savoirs que pour les communiquer, et pour communiquer, il faut donc que le savoir circule" (1992, p. 11).

Et si l'aventure se poursuivait ?

- 2) De retour en ville, elle entreprend un travail avec sa classe, pour tenter de mieux comprendre la vie en HLM à Orly, de permettre qu'un regard différent puisse s'y poser, un regard ouvert sur les capacités d'innovations, d'imagination que ce lieu peut receler.

Dans le cadre de cette recherche, elle emmène sa classe visiter la chaufferie: le technicien leur explique, leur montre en quoi consiste son métier. Un mois plus tard, il frappe à la porte de la classe: il veut s'assurer que tout est compris et bien compris. Des deux côtés, il y avait du désir, celui de transmettre, celui d'être compris et celui d'apprendre.

R

La relation entre désir et savoir pourrait être étudiée à travers l'approche psychanalytique. Cette approche possible n'a toutefois pas été choisie (voir R. Kaës et D. Anzieu, 1976).

- 3) Projetant de partir à Cannes avec sa classe, C. Héber-Suffrin sollicite l'aide des parents. Une mère qui prétendait "ne pas pouvoir" accueille finalement un groupe d'enfants auquel elle apprend le crochet. Grâce à cet exemple et à d'autres encore, C. Héber-Suffrin comprend qu'"être demandeur fait que l'autre peut être offreuse" (1992, p.18).

Motivé par ces expériences, s'enrichissant parallèlement de nombreuses lectures (P. Freire, C. Freinet, Laborit, Bettelheim, E. Morin...), le couple Héber-Suffrin propose la mise sur pied d'un RES au sein même de l'école (voir à ce sujet *L'école éclatée*, 1981).

3. UN PREMIER RÉSEAU ET SES DÉVELOPPEMENTS

A la fin des années soixante-dix, Marc Héber-Suffrin, en tant qu'adjoint au maire d'Orly et chargé des affaires sociales, propose à des personnes qui viennent le voir en situation d'"assistés", à des responsables associatifs et à des travailleurs sociaux de réfléchir et de construire ensemble "un projet permettant de renouer des relations sociales fondées sur le positif de chacun..." (1992, p.21).

R

A l'origine donc le projet ne semble pas être directement lié à une réflexion sur le statut du savoir et de la

formation dans notre société. Toutefois, on sent bien le lien élaboré entre d'une part le domaine du social (représenté par Marc Héber-Suffrin, chargé des affaires sociales au niveau municipal) et celui de la transmission du savoir (Claire Héber-Suffrin, institutrice).

Chacun a alors proposé une offre et une demande de savoir; à partir de là tous ont dû trouver des personnes qui pouvaient répondre à ces offres et à ces demandes. De la trentaine qui le constituait au départ, le réseau s'est développé pour concerner mille personnes quelques années plus tard.

L'idée fait rapidement son chemin dans toute la France et dans d'autres pays d'Europe (plus de cent trente réseaux existent en France, mais aussi en Belgique et en Suisse). En 1984 est constituée à Evry "L'association pour le développement des réseaux de formation réciproque et de création collective". En mai 1987 le "Colloque national des Réseaux de formation", réunissant plus de deux cent cinquante personnes venant de quarante réseaux est organisé. A son issue se constituait le Regroupement national de formation réciproque: le Mouvement des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs. Sa fonction est de jouer le rôle d'outil pour les partenaires sociaux et politiques, ainsi que d'aider à obtenir des moyens matériels et le personnel nécessaire.

4. OBJECTIFS ET PRINCIPES

Si l'on reprend les termes mêmes des fondateurs (*dossier*, p.2), les RES se sont mis en place à partir des **diagnostics** suivants:

- destruction du tissu social;
- exclusion des systèmes de formation d'une partie de la population;
- difficultés interculturelles et sociales dans de nombreux quartiers des villes;
- difficultés individuelles.

R

Il s'agit là d'un regard davantage sociologique fondé sur un constat d'injustice sociale et de désintégration d'un certain esprit de solidarité interindividuel et intergroupes.

En proposant un système de relations sociales où chaque membre du réseau est à la fois offreur et demandeur de savoir, les RES ont pour **objectifs** (cités in *dossier*):

- d'aider les gens à prendre conscience de leurs savoirs, même non scolaires et non professionnels, et de leur utilité sociale. Faire que ces savoirs soient reconnus comme valables;
- de mettre en place des actions de formation les plus accessibles possibles, dans lesquelles chacun pourra être à son tour enseignant et enseigné;
- de susciter chez chaque personne, quels que soient son âge, son sexe, sa position sociale, le désir d'apprendre et celui d'enseigner ce qu'il sait aux autres;
- d'aider ainsi chacun à se valoriser à ses propres yeux, en lui faisant découvrir ses savoirs et en l'aidant à voir ce qui est déjà une réussite dans sa vie;
- d'expérimenter la gratuité: il n'y a pas d'échange d'argent: ainsi on peut être reconnu comme membre d'un collectif autrement que par l'argent;
- à travers ces échanges, de développer une vie communautaire tournée vers les autres, un partage, des liens d'amitié;
- de reconstruire le tissu social "de façon positive et diversifiée";
- d'éviter l'exclusion, de faciliter l'insertion;
- de décloisonner les institutions (pédagogiques, sociales...);

- de développer l'interculturel.

R

- La relation entre le savoir et la dimension sociologique ne semble pas être véritablement explicitée, théorisée...

- Il serait intéressant d'approfondir la dimension de l'interculturel: le système d'échanges de savoirs ainsi que le conçoivent les Héber-Suffrin peut-il être considéré comme universel, accepté, acceptable par tout le monde ? A ce sujet, il faudrait élaborer des recherches sur le RES dans une perspective spécifiquement ethnologique. L'aspect historique serait également à explorer: existait-il un système de relations sociales, à une certaine époque dans nos sociétés, comparable à celui du RES ? C.Héber-Suffrin prétend que celui-ci intègre des éléments compris en partie dans notre patrimoine culturel: "C'est parce que le projet est à la fois et reconnu et nouveau qu'il est signe de processus, signe de changements, de mouvements, qu'il signifie et construit du lien entre le passé, le présent et l'avenir" (1992, p. 48).

Et plus loin: "Ces réseaux de voisinage existaient dans le monde rural, en partie, c'est vrai, mais ils étaient souvent des réseaux de service, dont un certain nombre d'habitants étaient exclus. C'était une façon de vivre, mais pas un choix de vie (...), on confond ce qui était réseau d'échanges de services obligés avec l'idée de réseau de savoirs organisés (...); il n'y avait pas considération de valeur égale... C'était un système d'apprentissage, un système de formation en partie détruit par l'institutionnalisation des systèmes d'apprentissage, mais le développement des savoirs nécessite de le construire consciemment comme système d'apprentissage" (ibid.).

Les principes de base des RES sont au nombre de quatre:

- tout le monde sait quelque chose (il est nécessaire de considérer toute personne par ses savoirs);
- tout le monde peut apprendre quelque chose (Héber-Suffrin, 1992, p.182) /tout savoir peut être transmis et toute personne peut apprendre à communiquer son savoir;
- transmettre son savoir est valorisant (et permet de s'inscrire dans des relations de parité, où l'on prend conscience de son utilité sociale);
- on peut se former dans la gratuité (source: Moret/Thiémarc, 1989); /communiquer son savoir, aider l'autre à apprendre, permet de dédramatiser l'apprentissage, de se réinscrire dans une dynamique d'apprentissage (source: dossier, p 2).

R

- A noter: il existe des formulations différentes de ces principes selon les sources consultées.

- Quelle relation entre valorisation par le savoir, relation de parité et sentiment d'utilité sociale ? A explorer, approfondir, conceptualiser... Attention au sens commun !

5. FONCTIONNEMENT GÉNÉRAL

Résumons: à l'origine du système RES, l'idée que chacun est porteur de savoirs et d'ignorances, que chacun peut transmettre ses savoirs et en acquérir de nouveaux.

A partir de là, les RES fonctionnent sur le mode de:

- la réciprocité: chaque membre est offreur et demandeur (mais la réciprocité n'est pas directe: A donne des cours de cuisine à B qui transmet son savoir concernant les arbres à C qui conseille A sur les soins dentaires à offrir aux enfants).
- la gratuité: l'argent ne circule pas: tous les échanges sont par définition gratuits, en termes financiers...

R

Il serait toutefois intéressant d'analyser le rapport à l'argent et dans le fonctionnement général du RES et au

niveau de la représentation du savoir: un cours d'informatique que l'on paie a-t-il la même valeur que celui qui est gratuit ? C'est également la notion de don (voir Mauss, M., 1950) qui est ici concernée.

- la médiation: on ne peut pas créer pour les autres de relation sociale. On peut par contre faire médiation.

D'un point de vue concret, c'est le travail de l'équipe animatrice qui consiste à mettre en relation les personnes qui veulent acquérir un savoir avec celles qui proposent de le transmettre, être présent en cas de crise, de mécontentement, d'incompatibilité... (Moret/Thiémarc, 1989, p. 26).

A un niveau plus abstrait, Claire Héber-Suffrin (1992, p.105) définit ce quelle entend par médiation en ces termes, en reprenant ceux de Ph. Meirieu: "c'est à la fois occasion de relation et occasion de séparation. Quand nous sommes en présence, sans objets médiateurs (...) le risque est la confusion ou la fusion, l'un peut être absorbé par l'autre, capté (...) [la tierce personne] nous garde étrangers l'un à l'autre, radicalement différents (...). Dans l'apprentissage des autres, il y a relation et il y a distance (...). Mise à distance, mais à une distance où l'on se parle, où l'on peut faire ensemble: où chacun se sent exister et sait que l'autre peut exister" (ibid., p. 106).

Claire H.-Suffrin utilise la métaphore du pont pour mieux expliquer cette notion de médiation. Le pont permet en effet aux deux rives de communiquer; il offre en plus une possibilité de stabilité et de durée dans la relation, puisqu'il est ancré et dans l'une et dans l'autre. Toutefois, s'il est complètement avec l'une, complètement avec l'autre, il est aussi complètement lui-même, autre chose que l'une ou l'autre: il possède une identité irréductible. Il est ainsi le tiers: "troisième élément bien identifié qui ne peut exister comme médiateur que parce que l'une et l'autre rives existent, que parce que l'une et l'autre rives sont porteuses de désirs de relations" (ibid. p.107).

6. RÈGLES ÉTHIQUES

Dans les écrits concernant les RES de manière générale, on peut déceler un certain nombre de règles éthiques. Certains de ces principes, qui concernent ce que l'on pourrait appeler le code moral des RES, sont formulés explicitement, d'autres se font plus discrets. Je vais tenter ici d'en mettre en évidence quelques-uns.

6.1. La réciprocité

La notion de réciprocité - tant dans le sens concret, au niveau des échanges eux-mêmes (puisque chacun est demandeur et offre) que dans un sens plus abstrait - intervient très souvent dans les documents concernant les RES. Tout se passe en effet comme si la réciprocité proposée dans les échanges permettait une mise en visibilité de l'égalité, de la parité qui existe entre tous les êtres humains.

Ce choix de la réciprocité comme fondement du système RES se base sur des raisons d'éthique: "se prouver à soi-même en permanence que l'on choisit de penser et de se réaffirmer à soi-même en le vivant, que tout être humain est l'égal de tout être humain, que tout homme et toute femme sont ressources pour eux-mêmes et pour les autres" (ibid., p. 129).

Voici ce qu'en dit Claire H.-Suffrin: il est certain qu'il existe des disparités au niveau des membres de notre société; toutefois, fondamentalement, en tant qu'êtres humains "ils sont pairs et il faut bien qu'il y ait des lieux où cela leur

soit signifié, où cela puisse se vérifier par de la vie (...). Proposer un système qui le signifie, c'est ce que tente le réseau. Il signifie que la parité entre les êtres humains existe (...). Vous êtes tous porteurs d'offres et de demandes de savoirs, porteurs de savoirs et de désirs d'apprendre. Il vous est possible à tous d'être actifs dans ces échanges. C'est bien une parité qui est expérimentée là" (ibid., p. 55-56).

Il est ainsi affirmé que le fait de se découvrir porteur de savoirs, ainsi que de pouvoir échanger ces savoirs dans une relation de réciprocité est en soi susceptible de provoquer un changement de regard: changement de regard sur soi (je suis moi-même porteur de savoirs et capable de les transmettre; je suis capable d'apprendre, de devenir compétent), changement de regard sur le savoir, sur l'apprentissage, sur les autres...

En outre, ce modèle fondé sur la réciprocité est conçu comme une alternative à une logique de la compétition qui fonde une société de rétention des savoirs (p.165).

6.2. Reconnaissance

Une autre notion - d'ailleurs liée à celle de réciprocité - souvent utilisée quand il s'agit de définir les RES est celle de reconnaissance: reconnaissance de soi par les autres, reconnaissance de soi par soi-même.

Elle est liée au savoir, comme si coexistaient en termes d'équivalence le verbe être et le verbe savoir: "je sais-je suis; je suis-je sais". C. H.-Suffrin l'explique en son style: ""Je suis nul à l'école" est une façon de me situer quelque part, étape avant celle du "je suis nul"; le "je suis nul" n'étant plus très loin du "je ne suis rien", état où le processus est définitivement impossible" (p. 174).

R

Pour une conceptualisation de cette relation: voir Bell/Perret-Clermont (1985). L'hypothèse des auteures était la suivante: les élèves qui échouent à l'école ont tendance à intérieuriser cet échec, et à l'interpréter comme un indicateur de déficience personnelle. En outre, elles observent une évolution de ces images de soi avec l'âge: tout se passe comme si en se socialisant à la vie scolaire, les élèves voyaient leur "optimisme" initial se modifier avec l'apparition d'un scepticisme ou d'une certaine incertitude quant à leur rapport au contexte scolaire.

En effet, pour l'auteure, l'idée de reconnaissance est liée à celle de processus, de développement: "Délinquant, marginal, c'est encore une façon d'exister, d'être connu si ce n'est reconnu. On voit bien là encore la force du processus. Être connu est un état; être reconnu introduit, par l'idée de renouveau, l'évolution, la notion de processus" (p.174).

D'où l'importance, dit-elle, du regard positif de l'autre sur soi: même si je ne sais pas ceci, l'autre me fait comprendre que je suis capable de l'apprendre; regard que le RES prétend porter sur ses membres, si l'on reconstruit les deux premiers postulats:

- chacun sait quelque chose
- chacun peut apprendre quelque chose.

La reconnaissance de soi par soi se fait à travers l'expérience de savoir ses savoirs: en effet, si je suis dans une situation où je me vois capable d'enseigner mes savoirs, cela me fait prendre conscience de ce que je sais, par conséquent, de ce que je veux (p.182).

6.3. Le réseau comme métaphore

L'idée de mettre en réseau des porteurs de savoirs est en relation avec une conception de répartition des pouvoirs, pouvoirs d'être, de faire, de décider.

C. H.-Suffrin utilise l'image du métier à tisser pour parler du réseau: "La chaîne du tisserand ? Elle est support solide, cadre, ce qui fait l'histoire, ce qui guide le tisserand. Elle propose des rails, une orientation, des repères sans lesquels tout le construit s'effilocherait, rien ne pourrait se dire. Elle est la règle du jeu. Elle est l'histoire personnelle, les histoires personnelles qui se vivent parallèlement: elle est un enchaînement qui se déroule, se dévide, d'une histoire collective, ici, pourrait-on dire, de l'histoire du réseau: l'histoire individuelle et collective sur laquelle, grâce à laquelle en partie (à condition qu'elle soit mouvement et non pas chaîne fixée), chacun peut se situer, circuler, être actif.

La trame, c'est ce qui se trame, ce que je trame (...): chacun choisit ses fils, leur grosseur, leur couleur, leur texture, leur ordonnement... Ce qui se trame, se tisse dans un Réseau d'échanges de savoirs, ce sont nos savoirs, nos savoir-faire, nos expériences de vie, nos offres et demandes de savoirs, c'est-à-dire nos désirs de savoirs, nos actes/échanges de savoirs. Et ils s'enrichissent mutuellement à condition de pouvoir être choisis par des auteurs/créateurs (...). La navette, elle ne peut circuler, créer le tissu, être auteur de ce tissu en voie de création que lorsque chaîne et trame se séparent; que lorsqu'il y a entre les repères sociaux les histoires, individuelles et collectives, le passé et l'histoire en train de se faire, non pas exclusion ou fusion, mais relations et séparations (...). La navette est mon identité qui en se construisant, en réorganisation, en changement évolutif, enrichit le tissu social de mes savoirs et de mes expériences" (p. 223-224).

7. SPÉCIFICITÉS DE LA FORMATION DANS LES RÉSEAUX

Certains auteurs ont tenté de comprendre, chacun à sa manière, en quoi le système pédagogique proposé par les RES était original et porteur d'espoirs dans le domaine de la formation.

J'ai choisi de présenter cette problématique en fonction des personnes qui l'ont abordée; en effet, je n'ai pas voulu procéder à une synthèse tant les sujets sont présentés à des niveaux différents par chacun.

On notera cependant qu'il s'agit de réflexions très générales et quelque peu schématiques... Aucune ne constitue, d'après mes connaissances, le point de départ d'études plus approfondies sur le terrain.

Je considère cependant qu'il est important ici d'en rendre compte, et ceci à plusieurs égards:

1) Les auteurs cités semblent être proches des "ancêtres fondateurs". C. H.-Suffrin cite à de nombreuses reprises Ph. Meirieu; N. Couzy doit être une collaboratrice directe puisqu'elle est maintenant animatrice à Evry. Ils ont donc leur place dans un chapitre concernant le cadre général constituant les RES.

2) En outre, les sources que j'ai utilisées m'ont été conseillées par certains membres du réseau de Strasbourg. On peut donc imaginer qu'elles ont fait l'objet de lecture et de réflexions qui ont peut-être débouché concrètement sur des prises de décision concernant le fonctionnement du réseau, même si celles-ci se situent en opposition...

J. Pain (assistant en Sciences de l'Education Paris X Nanterre. Source de cette présentation: *dossier*)

Dans le but de rendre compte des spécificités et de l'intérêt que représente la formation proposée par le système RES, ce chercheur tout d'abord s'intéresse à l'aspect d'ouverture fondé sur les relations sociales, au cœur de la philosophie réseau, et qu'il nomme la transversalité: "Déclivage, décloisonnement, micro-ruptures des systèmes s'emboîtant dans des dispressions à effets cumulatifs, inter et auto-formation, in-formation: il y a là un claquage des circuits de pensée de la logique cartésienne (...). Une deuxième époque des apprentissages, renouant avec cette évidence constitutive de l'humanité, l'interaction et l'échange, obligatoires" (*dossier*). De plus, cette transversalité permettrait de faire éclater les spécialisations et les structures de formation classiquement modélisées sur le système social scolaire.

R

Il est certain que le système RES remet en question l'institution scolaire elle-même, en particulier son monopole sur le savoir.

M. Authier et P. Lévy (*Les Arbres de connaissances*, 1992) développent cette réflexion à partir du constat suivant: les connaissances sanctionnées par des diplômes ne représentent en fait qu'une infime partie des savoirs de la vie, des savoirs empiriques. Si l'enseignement ouvert et à distance n'est pas promu, les voies balisées des diplômes craqueront sous le nombre toujours croissant d'étudiants et d'adultes en formation. En outre, la crise sociale s'aggrava avec toujours plus d'exclus.

J. Pain met en évidence également le fait que la formation est structurée par la réciprocité statutaire des savoirs, selon la formule: "tous les savoirs se valent". Il met toutefois en garde contre le phagocytage de ce réglage des valeurs par les dominances politiques habituelles...

En outre, dit-il, grâce à l'idée que tous les savoirs se valent, les personnes assurent leurs savoirs et se réassurent. Le problème majeur conduisant à l'échec scolaire, n'étant pas le savoir lui-même, mais le rapport au savoir. Or, ce "prisme de savoirs ordinaires, mis à plat, autorise le démarrage".

Un dernier élément considéré comme important est l'idée d'enseigner pour apprendre. En effet, enseigner oblige à un rééquilibrage, à une désorganisation et une reconstruction, une restructuration de façon plus complexe.

De plus, l'analyse et l'exploration de ses propres savoirs et des méthodologies qui les produisent conduisent à un savoir sur ses propres savoirs et sur soi.

Nadine Couzy (animatrice du Réseau d'Evry. Source: *Actes du Colloque: Echanger des savoirs, c'est changer la vie*, 1989).

N. Couzy prend comme élément central de sa réflexion sur les échanges de savoirs celui de réciprocité. Selon elle, il recèle de nombreux avantages. Il donne en effet la possibilité:

- d'exprimer ses richesses et ses manques;
- de construire ses propres modes de transmission;
- d'essayer divers rôles;
- d'être acteur quelle que soit la situation de l'individu (l'enseigné se sent concerné de manière plus directe par le choix des méthodes, par la réussite de l'échange, puisqu'il sait qu'il se sait lui-même porteur de savoirs à

transmettre);

- l'expérimentation de la prise de responsabilité et de son utilité sociale.

Philippe Meirieu (professeur en Sciences de l'Education à l'Université Lyon-Lumière. Source: *Actes du Colloque Échanger des savoirs, c'est changer la vie*, 1989).

C'est autour du concept de conflit socio-cognitif que cet auteur construit son argumentation dans le but de cerner l'intérêt majeur du système RES.

Retenant, en particulier, la théorie de Vygotsky il met en évidence la nécessité du conflit socio-cognitif pour qu'il y ait "intégration" de l'information, "c'est-à-dire pour qu'il y ait inter-action entre du déjà là, des convictions, des représentations déjà installées et ce qui vient de l'extérieur".

L'intérêt du système RES se situe dans le fait qu'il met en place des interactions; l'interaction étant la première condition pour que naisse un conflit socio-cognitif...

La deuxième condition, présente dans le système RES, et toujours selon cet auteur, c'est que cette interaction soit fondée sur une relation de parité.

Ph. Meirieu s'explique: "pour que le point de vue d'autrui me fasse progresser, il faut que je l'intériorise pour le faire entrer en conflit, en interaction, le faire réagir avec mon point de vue à moi. Il faut que j'accepte que l'apport de l'autre soit un apport qui, en dépit de sa différence de statut, révèle une radicale identité de nature.

Je ne peux intégrer le message de l'autre que si je le reconnais comme étant un peu moi-même". Et plus loin: "L'apprentissage ne peut se faire que si l'apprenant sent chez ses maîtres qu'il peut quelque part être un pair, quelqu'un qui se situe comme lui, non pas du côté des résultats qu'il faut transmettre, mais de savoirs qu'il faut reconstituer dans leur genèse et dans leur histoire" (*Actes du colloque*, 1989, p. 54).

R

- Pour une conceptualisation du concept de conflit socio-cognitif et de ses implications au niveau de la psychologie cognitive, voir Perret-Clermont (1979).
- L'idée de la nécessité d'interagir avec un pair est à confronter avec les résultats de Perret-Clermont (1979) et à nuancer avec la notion d'actualisation (M. Grossen, 1988).

III. PRÉSENTATION DU RÉSEAU D'ÉCHANGES DE SAVOIRS DE STRASBOURG

1. INTRODUCTION

Ce chapitre a pour objectif la présentation générale du réseau de Strasbourg. Les échanges de savoirs que nous allons analyser ne se font pas spontanément, ils ont un cadre, ils s'inscrivent dans une structure spécifique, et cette structure s'appelle: "Viens Savoir", le réseau d'échanges de savoirs de Strasbourg. Il apparaît essentiel de s'attarder un instant sur cet objet particulier, marqué du seuil de la diversité et de la mouvance. Il s'agira d'aborder le sujet des "conditions d'émergence" du réseau, les objectifs fondateurs, son fonctionnement global.

Avant d'aborder ce sujet, j'aimerais partager une réflexion qui m'est venue à la rédaction de ce chapitre.

Cette présentation du réseau construite ici est une synthèse constituée à partir de types de "documents" différents: des documents écrits édités par le réseau (documents "prospectifs", Journal du réseau) ou à son sujet (coupures de presse) et des entretiens formels ou informels que j'ai eus notamment avec les membres du groupe organisateur.

Mais cette présentation tend à rendre cohérent un ensemble d'impressions, d'images, de paroles qui m'ont permis d'approcher l'objet "réseau". Ainsi, la démarche proposée ici pour accéder à une connaissance de notre objet n'est pas identique à celle que le chercheur a connue. Cette évidence me paraît importante à rappeler dans la mesure où les échanges auxquels j'ai participé sont certainement affectés par les représentations que je me suis faite du réseau lui-même, affectés par l'"itinéraire de découverte" que j'ai dû suivre. Itinéraire qui prenait quelquefois l'allure d'une quête, la quête de l'objet d'étude ! Ce chemin, est-il besoin de le souligner, est semé d'embûches (les échanges ne sont évidemment pas programmés - s'ils existent - en fonction de la présence du chercheur; les personnes à contacter ne sont jamais là au bon moment), d'interrogations (existe-t-il véritablement un réseau à Strasbourg, ou ai-je à le constituer moi-même ?!), mais aussi de découvertes et de grands plaisirs (il est possible, même à Strasbourg, d'assister à des échanges de savoirs !).

Il m'apparaît ainsi que cette présentation est une représentation de représentations (de représentations ! puisque mon image du réseau s'est constituée à partir d'images d'autres personnes).

Dans un premier temps, je vais donc tenter de systématiser ces informations afin de présenter en panorama le réseau de Strasbourg.

Dans un second temps, il me semble intéressant également de présenter de manière générale les entretiens que j'ai pu avoir avec certains membres du groupe organisateur. Cet ensemble de représentations de ce qu'est ou devrait être le réseau, et les motivations qui ont poussé ces personnes à s'investir pour lui, nous en offrent un éclairage intéressant, tout en nuance et en diversité.

Je rappelle toutefois que le fonctionnement du réseau ne constitue pas mon objet d'étude; il ne s'agit par conséquent en aucun cas de me lancer dans une étude de type analyse institutionnelle où les relations de pouvoir, par exemple, seraient disséquées. Je ne fais ici qu'esquisser un panorama général de ce que j'ai pu moi-même en comprendre.

2. HISTORIQUE

Il semble qu'un réseau antérieur à celui de "Viens savoir" a existé à Strasbourg. Fondé par une assistante sociale (P. Auboeuf), il aurait eu pour origine une idée clairement sociale dans le sens de la réinsertion de personnes en difficulté dans un quartier

“défavorisé”. Toutefois, le réseau n’aurait pas survécu au départ de P. Auboeuf¹.

Sur l’initiative de J.-P. Gros (éducateur) et après avoir contacté des associations potentiellement intéressées ainsi que certaines personnes du milieu social, Claire Héber-Suffrin est invitée. B. Jurdant se rend également à la conférence. Après une seconde visite de Mme H.-Suffrin, l’Assemblée générale constitutive est créée.

B. Jurdant, professeur à la faculté des Sciences (L. Pasteur) s’intéresse de près à la constitution du réseau d’autant plus qu’il est sur le point de mettre sur pied un projet nommé Jardin des Sciences, dont l’idée fondatrice serait la mise en circulation et en disponibilité des savoirs scientifiques, en général à l’usage exclusif des milieux universitaires et de la recherche².

Afin de lancer véritablement le réseau et dans le but de toucher le plus de monde possible des horizons les plus variés, l’idée proposée est d’organiser une “Bourse aux savoirs”. A cette occasion, une salle est louée à la Maison des Associations (siège actuel de l’Association où se tiennent les permanences et les séances du mercredi). A l’entrée, un tableau affichant les offres et les demandes: “comment mettre un bateau en bouteille”, “apprendre le langage des sourds”, “faire des ricochets”...

L’objectif était que les gens se rencontrent autour de sujets de toute sorte, ils avaient également la possibilité de se rendre compte sur place de ce que peut signifier un échange de savoirs. Cette manifestation, ouverte au public, a déplacé plus de deux cents personnes.

C’est à partir de cet événement également que se sont organisés les permanences du mercredi après-midi, les “marchés aux savoirs” (sur le même modèle que la bourse aux savoirs) une fois par mois, un fichier recensant offres et demandes, les échanges eux-mêmes, les séances du mercredi soir réunissant le groupe organisateur, etc...

3. OBJECTIFS VISÉS

Avant de considérer en détail les motivations de chacun liées au réseau, il est intéressant d’étudier ce que proposent les documents diffusés par celui-ci dans le but de se présenter à un public qui ne le connaît pas.

Le réseau de Strasbourg (il s’agit en fait d’une association, l’Association pour le Développement des RES³) dresse les listes de savoirs offerts et demandés et fait circuler l’information auprès des personnes intéressées. Le but de l’association est de permettre à chacun d’identifier les savoirs qu’il possède ainsi que ceux qu’il souhaite acquérir, puis de lui offrir la possibilité d’échanger ces savoirs avec les autres.

A un niveau davantage “philosophique”, les objectifs visés se traduisent en ces termes:

- retrouver le plaisir d’apprendre pour oser, pour agir, pour entreprendre;
- enrichir ses propres savoirs à travers l’enseignement;
- se trouver égal devant le savoir;
- donner de la valeur à son savoir par le fait qu’il est transmis au nom d’une demande spécifique;
- affirmer que la valeur du savoir n’est pas sa rareté mais sa pertinence.

¹ Je n’ai pu obtenir que très peu d’informations concernant ce réseau. Certaines personnes affirment même qu’il n’aurait jamais “fonctionné”. Je n’en sais pas davantage.

² C’est lui également qui est à l’origine de l’appel d’offre concernant les échanges de savoirs techniques et scientifiques dans le réseau. Son intérêt pour ce système d’apprentissage est lié à un domaine qui lui tient à cœur: la diffusion des connaissances scientifiques à tous, alors qu’elles sont réservées en général à une minorité, tout en évitant les pièges de la vulgarisation.

³ qui a pour vocation de favoriser la création de RES.

4. LES PRINCIPES DE BASE

Les principes essentiels qui régissent le réseau sont les suivants (les trois premiers sont identiques à ceux formulés par Héber-Suffrin):

- la réciprocité: chaque enseignant est aussi élève et chaque élève transmet un savoir;
- les échanges sont gratuits;
- les échanges concernent tous les savoirs et savoir-faire, considérés comme d'importance égale;
- horizontalité des relations; il n'existe pas de système hiérarchique au sein du réseau.

Et si les notions de savoir et d'apprentissage sont considérées comme centrales, la notion d'insertion, si chère à M. et C. Héber-Suffrin, n'est pas complètement absente. On peut en effet lire: "Le réseau est un outil privilégié de développement social: un lieu de convivialité et de solidarité favorisant de nouveaux contacts. Il permet de recréer des liens dans le quartier, entre voisins, entre personnes de cultures différentes".
On retrouve ainsi les grandes lignes proposées par les "ancêtres fondateurs".

Cette tension entre le savoir d'une part et le social d'autre part est clairement saillante et extrêmement sensible au sein du groupe organisateur... Nous aurons l'occasion d'y revenir.

5. RÈGLES DE FONCTIONNEMENT

Lorsqu'une personne est intéressée par le réseau, il lui suffit d'écrire ou de téléphoner à l'Association en précisant les savoirs demandés et les savoirs offerts, ou de se rendre à un des marchés aux savoirs.

Les coordonnées des participants ne sont pas communiquées directement, des bénévoles servent de relais (les coordinateurs); ils organisent les premières rencontres (les parties décident ensuite ensemble du lieu et de la fréquence des échanges) et assurent la continuité du réseau ainsi que son bon fonctionnement⁴.

Chaque membre reçoit le Journal de l'Association: il est ainsi tenu au courant de la liste des offres et des demandes, ainsi que des manifestations organisées, des échanges ayant lieu, etc... (voir exemple de Journal en annexe).

6. QUELQUES INFORMATIONS GÉNÉRALES⁵

- Le réseau de Strasbourg compte environ cent trente membres;
- soixante personnes ont été contactées pour l'organisation d'un échange;
- deux "marchés aux savoirs" ont eu lieu (février, avril) déplaçant pas loin de quatre-vingts personnes;
- Une vingtaine d'échanges ont été organisés: taille des rosiers; informatique; massage nuque; taille des arbres; anglais; allemand; jogging; mécanique auto; cuisine simple et

⁴ Afin d'organiser les échanges auxquels je pourrais participer, j'ai à plusieurs reprises pris contact avec certains membres du réseau, dont les offres et les demandes coïncidaient, en me présentant comme coordinatrice. Je ne cachais cependant pas la raison de mon intérêt: "voir ce qui se passe dans le réseau". Après avoir fait en sorte qu'une première séance puisse avoir lieu, je demandais aux participants si ma présence les dérangerait. J'ai pu assister ainsi aux échanges (et/ou y participer); mais l'idée qu'une étudiante de Neuchâtel se déplace jusqu'à Strasbourg pour le réseau a toujours suscité le plus vif étonnement...

⁵ Source: Journal de l'Association 5 (mai-juin 1993). Ces informations concernent l'année 1993.

sympa; chansons alsaciennes; conférence de presse; cuisine mauricienne; origami; astrologie; analyse transactionnelle; écriture...

- Dans le Journal 4 - en annexe - on peut trouver la liste des savoirs offerts et demandés.

7. LES MEMBRES ORGANISATEURS

7.1. INTRODUCTION

Une des particularités du réseau de Strasbourg est à situer, semble-t-il, au niveau de la diversité socio-culturelle de son public; toutefois, l'hétérogénéité se retrouve également au niveau des membres qui en constituent le noyau organisateur...

Je n'ai pas entrepris d'analyse institutionnelle du réseau, je l'ai dit, ni d'analyse au niveau du groupe organisateur. J'ai eu cependant des discussions avec certains membres de ce groupe.

C'est ainsi que, toujours dans le but de mieux connaître le contexte général dans lequel se situent les échanges, ce chapitre est consacré à l'analyse de cinq entretiens que j'ai eus avec cinq membres du groupe organisateur.

A travers cette analyse, on peut en effet faire l'hypothèse que certains aspects de ce qui m'a été dit concernant le réseau, en tous les cas concernant son fonctionnement général, a fait l'objet de discussions et de prises de décisions au sein même du groupe. Ainsi, certains aspects du déroulement des échanges de savoirs sont en quelque sorte structurés par ces représentations.

En outre, les représentations que l'on se fait d'un objet ont des correspondances (rarement linéaires ou harmonieuses) avec certaines pratiques. On peut faire l'hypothèse que les représentations que les organisateurs ont du réseau vont affecter leurs pratiques au niveau de son fonctionnement. Ainsi, fonctionnement et représentations du réseau entretiennent des liens, même si la nature de ces liens demeure mystérieuse. On peut imaginer aussi que le fonctionnement même des échanges peut être affecté par ces représentations (même si nous ne pouvons savoir dans quelle mesure).

Il va sans dire que je ne vise pas la "vérité" du Réseau de Strasbourg, qui n'existe d'ailleurs pas⁶, mais la manière qu'ont ces personnes de se représenter le réseau: leur propre relation avec lui, son fonctionnement, les problèmes auxquels il est confronté... Nous obtiendrons ainsi cinq visions différentes du même objet.

Avant d'en venir à l'analyse proprement dite, il me semble important de prendre en compte quelques réflexions théoriques afin de mieux comprendre les résultats de nos observations ultérieures. Si nous faisons l'hypothèse préalable qu'il est possible d'accéder au niveau des représentations à travers l'analyse de ces entretiens, il convient de s'entendre sur la notion même de représentation.

7. 2. LES REPRÉSENTATIONS: TENTATIVE DE DÉFINITION

Moscovici lui-même se refuse à proposer une définition définitive du concept de représentation (*Bulletin de psychologie*, 405, 1991-2). Il les conçoit toutefois comme des "entités presque tangibles. Elles circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre, dans notre univers quotidien." (Moscovici, 1976, p. 39, cité in Jodelet, 1989, p. 241). Il les décrit ainsi: "en tant que pensée

⁶ "[la dimension des représentations] est pour nous une forme de connaissance à part entière d'une nature très différente de celle de la science; elle ne découpe pas le social en champs, elle raisonne par ressemblance, elle produit un vraisemblable pour convaincre (soi ou un autre)", Apothéloz et alii., 1985, p. 115.

constituée, les représentations sociales apparaissent comme des réalités préformées, des cadres d'interprétation du réel, de repérage pour l'action, des systèmes d'accueil des réalités nouvelles" (Moscovici, 1984, p. 26, cité in Jodelet, 1989, p. 159). Toutefois, outre qu'elles sont faites de savoirs, de croyances, d'idées plus ou moins structurées qui informent les comportements et organisent les discours, elles sont également remaniées par ces pratiques.

De plus, elles sont présentes et dans le domaine "intra", où elles ont pour fonction d'établir un ordre qui permette aux individus de s'orienter, de maîtriser leur environnement matériel, et dans le domaine "inter": leur objectif étant de faciliter la communication entre les membres d'une communauté en leur procurant un code pour désigner et classifier les différents aspects de leur monde et de leur histoire (personnelle et de groupe) (Moscovici, 1973, in Jodelet 1989, p. 243).

Il faut également noter qu'il existe deux "niveaux" au sein de la notion de représentation (Apothéloz et all. 1985).

À un premier niveau, on trouve les représentations que l'on peut appeler "cognitives": instance intermédiaire entre le sujet et son environnement, elles ont pour fonctions de représenter, d'interpréter l'environnement, d'organiser les rapports entre le sujet et l'environnement ainsi que de légitimer ces rapports. Cependant, elles relèvent de la "boîte noire", on ne peut donc y avoir accès.

Au second niveau, les "représentations exprimées": quelle que soit la forme prise (mimogestuelle, kinésique, verbale...), elles portent l'empreinte du contexte; elles sont en fait modulées en fonction des représentations qu'a du contexte celui qui les exprime. Ce sont donc bien de ces représentations "exprimées" dont nous pouvons parler.

Ainsi, à propos de cette analyse de contenu des entretiens, il est essentiel de considérer la situation d'interlocution comme centrale, dans la mesure où un discours n'est jamais neutre et qu'on ne peut l'approcher qu'à partir de ce dont il traite exclusivement. Il est en effet certain que ce contenu est déterminé par un grand nombre de facteurs, liés à la situation dialogique qui lui est propre (situation dialogique que l'on peut qualifier dans notre cas d'asymétrique), entre autres par les représentations que se font les interlocuteurs les uns des autres et la signification conférée à la situation⁷.

Il est à cet égard certain que chaque personne avait une image de la raison pour laquelle je m'intéresse au réseau, à elle en particulier, de mon travail, de mes études... tout cela construisant une image (qui s'élabore, s'adapte continuellement durant l'interaction) et déterminant le contenu de chaque tour de parole⁸. Évidemment, l'image que l'on se fait de ma propre expérience et connaissance du réseau, ainsi que des relations que j'entretiens avec certains de ses membres a également joué un rôle important.

⁷ Voir à ce propos la très bonne synthèse que proposent M.-O. Gonseth et N. Maillard ("L'approche biographique en ethnologie: points de vue critiques", 1987). La citation de C. Chabrol (1983, cité p.22) peut nous éclairer: "Raconter une vie [dans notre cas, parler de certains aspects de sa vie en relation avec le réseau de Strasbourg] ne peut être conçu comme une démarche naturelle et simple de description d'un vécu à peu près disponible dans la mémoire (et/ou comparable et vérifiable auprès de témoins autorisés), démarche exigeant seulement certaines conditions de sincérité de la part du sujet. C'est au contraire une démarche hautement élaborée et complexe qui implique une série d'opérations linguistiques, discursives, psychosociales et cognitives non conscientes pour la plupart".

Dans la perspective que le contenu de l'entretien n'est pas (pas seulement ?) le résultat d'une opération ne sollicitant que la mémoire par exemple, mais qu'au contraire il est élaboré au cours de l'échange de manière interactive, il devient pertinent alors de se demander "qui parle ?". Chabrol répond de la façon suivante: *ça parle*, parce qu'il y a dans le récit une pluralité de voix et d'instances énonciatrices et non une seule (ibid. p.23).

⁸ "Par les indicateurs spécifiques et les marqueurs sociaux, chaque emerec [émetteur-récepteur] se présente avec une face ou une image qu'il façonne en fonction de son interlocuteur et ceci constitue une conduite qui interagit assurément avec les conduites "discursives"" (Apothéloz et all., 1985, p. 99).

De plus, de manière générale, en situation d'interlocution, tout se passe comme si celui qui est interrogé ne cessait de se poser la question suivante, concernant son interlocuteur: qu'attend-il de moi, qu'attend-il de ce que je vais lui dire (tout en sachant qu'il y a des choses que je ne peux pas lui dire, en regard de son statut - réel ou imaginaire -, ses relations avec d'autres personnes qui me connaissent et qui connaissent l'objet de notre discussion...).

C'est ce qui permet à Gonseth et Maillard (1987) de dire à propos de la relation informateur-enquêteur qu'elle apparaît comme une "entreprise de séduction", de la part de l'informateur, mais également de la part de l'enquêteur qui doit accomplir un travail d'écoute, d'attention et de déchiffrement "mais surtout garantir la qualité et la durée de la relation" (p. 27).

On retiendra donc de ces quelques remarques théoriques que toute production de discours est fonction du contexte et que la stratégie adoptée par les "emerecs" (émetteur-récepteur) est liée à deux niveaux interdépendants: celui du raisonnement et celui de la communication (processus d'interaction). Ainsi, "les représentations ne sauraient être simplement identifiées à une organisation de contenus; et (que), *lorsqu'elles émergent dans une situation d'échange, elles sont très étroitement liées aux contingences, à l'ensemble des conditions de production des discours*" (souligné par l'auteur, Apothéloz et all., 1985, p. 99).

7.3. LES ENTRETIENS

Connaissant, dans une certaine mesure seulement, les raisons de ma présence, personne n'a refusé l'entretien, souvent curieux en outre d'en savoir davantage sur ma recherche. En guise d'introduction, je présentais à chacun dans les grandes lignes mon projet ainsi que mon intérêt à connaître de manière plus approfondie les raisons de ses motivations pour le réseau, l'histoire de sa participation et son expérience concrète de celui-ci (organisation d'échanges en tant que coordinateur, offreur ou demandeur...).

Les entretiens d'où je tire ces informations n'étaient pas de type directif. De manière générale j'intervenais le moins possible (proportionnellement c'est avec Caroline que je suis le plus intervenue). Il est toutefois certain que parallèlement au canal vocal les gestes et les mimiques du partenaire de conversation sont interprétés, et déterminent par conséquent le cours de l'entretien⁹ (en réécoutant les cassettes je me suis étonnée du nombre de signes d'acquiescement du type "mmm" tout au long de l'échange¹⁰!).

Concernant les aspects biographiques de ces personnes, je ne mentionnerai que ceux qu'elles-mêmes ont formulés lors de l'entretien.

Caractéristiques des ces entretiens:

⁹ "On sait qu'au-delà du langage organisé relativement maîtrisable, nous nous exprimons sans cesse de façon non consciente par notre corps (mimiques, postures, sudations, regards, sourires ou rictus, tonalité de la voix). Bref, impossible - surtout dans une relation de face à face - de dissimuler le plaisir ou le déplaisir que nous prenons au discours de l'autre. Comment éviter dans ces conditions que le sujet n'utilise ces effets de plaisir (ou de déplaisir) comme guides et principes véritables de structuration de son discours, selon l'ordre du mimétisme et de la dépendance ou selon celui de l'affrontement et de la contre-dépendance" (Chabrol, 1983, cité in Gonseth/Maillard, 1987, p. 26).

¹⁰. "mmm": signe interactif qui indique, suivant le contexte, que le locuteur prend acte des informations reçues et permet à l'interlocuteur de garder son tour de parole; ce dernier peut l'interpréter comme une confirmation de son propos (Perret-Clermont/Schubauer-Leoni/Trognon, 1992, p. 24).

- le premier s'est déroulé avec Gilles (h¹¹) sur les lieux de son travail (Centre Commercial des Halles) le 08.06.93, entre 11h et 12h 30 (l'enregistrement sur cassette audio dure 45 minutes environ; transcription: 9 pages A4¹²).

Je ne l'avais vu qu'une ou deux fois lors des réunions du mercredi soir. Nous ne nous connaissions donc pratiquement pas avant l'entretien. Le premier quart d'heure (non enregistré) a été consacré à "faire connaissance" (les questions tournaient essentiellement autour des raisons pour lesquelles je m'intéressais au réseau, ce qui nous a mené à discuter d'un colloque auquel il a assisté, dont le thème était réseau et enfance);

- le deuxième s'est déroulé avec Francine (f) à la Maison des Association le 08.06.93 entre 17h et 18h 30 (enregistrement partiel sur cassette audio). Nous nous étions vues aux réunions du mercredi précédentes, sans toutefois échanger plus que les salutations d'usage (feuilles de notes: VII pages A5 et 7 pages A4 de transcription);

- le troisième s'est déroulé avec Gilbert (h) et Caroline (f) dans un petit restaurant libanais, proche de la Maison des Associations le 08.06.93 entre 20h et 24h (enregistrement sur cassette audio; durée 2h environ). Je ne connaissais pas davantage Gilbert; par contre, j'entretenais des relations régulières avec Caroline, avec laquelle j'ai souvent discuté de ma recherche. C'est par son intermédiaire notamment que j'ai pu avoir accès au réseau lui-même (et même y participer activement) ainsi qu'aux documents le concernant (transcription: 17 pages);

- le quatrième s'est déroulé avec Gustave (h) à la Maison des Associations le 23.06.93 entre 17h et 18h (notes). J'avais également vu à plusieurs reprises Gustave sans le connaître directement (5 pages A4 de notes);

- le cinquième s'est déroulé avec Caroline (f) dans un restaurant le 23.06.93 entre 20h et 24h environ (enregistrement sur cassette audio; durée 1h 30; transcription: 19 pages A4).

De la lecture des entretiens (retranscrits à partir des cassettes audio ou à partir des notes prises durant l'entretien), il m'est apparu que trois "méta-catégories", trois niveaux, pouvaient être mis en évidence:

- un premier niveau ("JE") directement lié à l'histoire personnelle de l'informateur/trice (dans ce type de discours, le locuteur parle à la première personne du singulier);
- un deuxième niveau ("LE RÉSEAU") davantage axé sur l'image générale du RES (le locuteur se situe dans une position de témoin);
- le troisième niveau ("RÉFLEXIONS") concerne des réflexions générales liées aux objectifs mêmes du réseau (certains passages où l'informateur se demande ce qu'est, en définitive, le savoir, ou la différence entre savoir et savoir-faire...).

Il est certain cependant que ces trois niveaux ne sont pas "imperméables". En parlant du réseau, par exemple, l'informateur fait référence à sa propre vision, sa propre opinion.

J'aimerais ici faire quelques remarques.

- Les citations qui vont suivre peuvent être lues à plusieurs niveaux. En effet, on peut affirmer avec Grize (1990, p.38, cité in Apothéloz/Brandt/Miéville, 1992, p. 107) que toute activité de communication comporte plusieurs plans: 1) le plan cognitif se rapportant au contenu d'informations; 2) le plan argumentatif sur lequel "on conclut, évalue, distingue des niveaux, répète, dénonce, questionne"; 3) le plan rhétorique "qui indique toujours quelque chose du circuit de communication dans lequel il s'insère".

¹¹ (h) pour homme et (f) pour femme.

¹² Le nombre de pages soit de notes soit de transcription est une mesure relative dont le but est de donner une idée de la longueur et pour situer les citations par rapport à l'ensemble du discours.

Le plan qui nous intéressera ici particulièrement sera le premier, le plan concernant le contenu informationnel, malgré l'énorme réduction que cela implique.

- "Irrémédiable indexicalité": tout en rendant le plus fidèlement possible les paroles mêmes qui ont été exprimées, il est certain que le passage de l'oral à l'écrit oblige à une perte d'informations forcément signifiantes (en plus des comportements non verbaux, je ne rends compte ni des silences, ni des hésitations).

- Ce traitement ne respecte pas non plus l'ordre de parution des éléments qui pourtant en est à l'origine. Il est donc clair que je présente un tableau fortement simplifié de ce processus complexe que représente un dialogue.

- "Irréductibilité" des entretiens: durant chaque entretien, du fait du choix de non directivité, les thèmes ont été abordés de manière inégale: chacun choisissant (plus ou moins) ceux qu'ils voulaient traiter de manière préférentielle. Il est intéressant à cet égard de remarquer que quelques sujets ont été abordés régulièrement, pratiquement par tous. A croire qu'ils font l'objet de réflexions et certainement de discussions au sein du groupe organisateur.

Par contre, les différences, tant au niveau des thèmes qu'au niveau de la longueur ou du type d'échange - monologue ou échange verbal plus évident - dépendent des préoccupations personnelles, mais aussi des représentations de "ce qu'il convient de dire" dans ce genre de situation, ainsi que de la relation liant les interlocuteurs, et antérieure à l'entretien (le troisième entretien, avec Gilbert par exemple, est dominé par le caractère interactif très évident: avec l'enquêteuse, mais aussi avec Caroline, présente lors de l'enregistrement).

- Je tente de mettre en évidence les points forts de ces entretiens en procédant à une synthèse et en les illustrant de nombreuses citations.

7. 4. ANALYSE

7.4.1. "JE"

1) Dans un premier temps, il me semble intéressant d'écouter chacune des personnes interrogées parler des origines de son engagement dans le réseau et de l'intérêt qu'il suscite.

Pour Gilles:

"C'est par rapport à ce travail, donc d'éducateur de rue, dans notre boulot on rencontre un peu tous les gens qu'on peut voir dans la rue, dans un quartier et on fait le même constat qu'un peu partout: ça manque un peu de lien social dans les quartiers et on a entendu un jour cette idée de Réseau d'Echanges de savoirs (...) Pour moi, c'était dans un objectif de travailleur social; travailler sur le lien social" (p. 1).

Il trouve dans le réseau un outil professionnel intéressant, dans la mesure où les principes de base en sont simples et surtout, basés sur les relations interpersonnelles:

"Au bout du compte, ces réseaux c'est rien de neuf, on fait les mêmes choses qui se sont déjà faites il y a des années ou même des siècles. On revient. On est beaucoup trop techniques, spécialisés dans les choses qu'on fait. L'idée qui revient très fort actuellement au niveau par exemple des centres sociaux-culturels c'est des espèces de fêtes de patronage. C'est vraiment cette idée-là qui revient. Des choses simples où les gens jouent, se retrouvent et on a fait beaucoup trop dans le sophistiqué et il y a trop de gens mis à

l'écart qui ne s'y retrouvent pas. D'où cette idée des réseaux. Je ne sais pas pourquoi elle a émergé par différents bouts à différents endroits, à un ou deux ans près. Mais je ne crois pas que ce soit une question de mode. C'est vrai que dans le social on cherche des outils et à force de chercher on tombe sur des choses assez simples, pas simples à mettre en oeuvre mais simples dans leur idée" (p.7-8).

Comme pour Gilles, c'est à travers sa profession (éducatrice dans un centre socio-culturel) que **Francine** s'intéresse au réseau ; former des gens à la vie quotidienne constitue la base de son métier. Pendant deux ans, l'idée la travaillait, mais personne n'avait le temps. Un jour elle reçoit une convocation. C'est ainsi qu'elle devient responsable parmi les sept personnes initiales, et qu'elle se prend au jeu... (p. I).

Gilbert fait connaissance avec le réseau à travers B. Jurdant. C'est en se présentant pour un poste au GERSULP que Baudouin Jurdant (qui en est le directeur) lui parle du réseau et lui donne des documents. Habituel des associations, il s'y intéresse aussitôt. Lors de l'Assemblée Générale du 29 janvier 1993, il se propose comme membre actif et signe les statuts de l'association. Ce qui l'a d'emblée séduit c'est en particulier la gratuité, l'ouverture et la réciprocité de l'offre et de la demande (p. I).

Gilbert s'attarde davantage aux principes de base du réseau, sans mentionner l'idée de l'intégration sociale. La profession de Gilbert est liée au domaine de la recherche scientifique. L'idée de B. Jurdant de créer un système où les savoirs scientifiques pouvaient être partagés au sein d'un processus interactif l'a certainement motivé directement.

La première des choses que me dit **Gustave** tout au début de l'entretien: "*si je suis là c'est pour aider !*".

C'est en regardant un reportage à la TV sur les personnes âgées à qui des jeunes offrent des appareils mais dont elles ne savent pas se servir qu'il a pensé à aider ces personnes, "*créer quelque chose pour aller chez les personnes et les aider*".

Il s'est renseigné mais son kinésithérapeute (Gustave a de graves problèmes de dos) l'en a dissuadé: "*J'ai laissé tomber. Mais à cette époque, j'ai vu une annonce, je me suis inscrit*" (p.1).

Gustave fait référence à sa vie passée pour expliquer son intérêt pour le savoir en général: n'ayant pas eu la possibilité de continuer sa scolarité, Gustave dit avoir énormément lu, même s'il a souvent ressentit une certaine insatisfaction. Il s'est également engagé dans un travail personnel: il a pris des cours pour développer la concentration, la communication ("*Avant, j'étais timide, je n'aurais jamais osé vous parler*" (p.5)).

Au sujet de la connaissance en général, il me dit: "*Les scientifiques aussi arrivent à une barrière. Il existe quelque chose. J'ai donc une sorte de religion.*". Mais Gustave refuse les églises: "*on nous enseigne des faussetés. Avant on ne savait pas, mais maintenant, avec la science, on sait des choses, mais comment peut-on dire encore des choses fausses; je refuse de transmettre le faux. Mentir c'est idiot. Si on peut rester dans la vérité, on reste*" (p.3).

A travers cet entretien, la fascination de Gustave pour le savoir ainsi que sa soif de donner ressortent avec évidence. Le système du réseau et ses principes de base (tout le monde peut enseigner et apprendre toute sorte de savoirs à valeur égale) paraissent lui correspondre parfaitement: "*Moi j'aime donner et gratuitement. J'aime donner. J'aime les personnes âgées parce qu'elles sont vulnérables, et les enfants. J'aime renseigner. Le travail au noir ça m'a appris à rencontrer les gens et à rencontrer des milieux très différents. Ils m'ont appris beaucoup de choses (...). Comme ça dans le réseau, j'apprends le reste. Et je peux enseigner*" (p. 5).

Gustave vient d'un milieu social très modeste. Il a quitté les études à la fin de la scolarité obligatoire pour un apprentissage. La possibilité maintenant de transmettre ses savoirs (multiples!) sur le mode de la générosité, le remplit d'une force de vie extraordinaire. À noter également que la présence de Gustave dans le réseau et dans le noyau organisateur est souvent citée par les membres organisateurs comme exemple: si Gustave est là, c'est bien la preuve que le réseau est ouvert à tous.

L'origine de l'engagement de Caroline pour le réseau est d'ordre professionnel...

"Alors, le début-début, c'est Baudouin qui m'en a parlé, je sais plus ce qu'il m'a dit et euh j'ai trouvé ça très intéressant (...). Il m'a proposé de venir à une réunion chez lui et je me souviens que j'avais trouvé ça intéressant parce que je travaillais sur un truc qui est comparable en marketing qui s'appelle le (?) et qui consiste pour les entreprises à aller dans d'autres entreprises pour voir quelque chose qui les intéresse et qu'ils voudraient faire chez eux. Seulement, j'ai trouvé que le système décrit par Baudouin était beaucoup plus intéressant et plus précis que ce truc-là. Ce n'était pas du tout utilisé pour de la transmission d'info dans tous les domaines". (p. 1).

Il est surprenant que l'idée du réseau soit associée au tout début à son travail en marketing (la relation n'est en fait pas si étonnante, et les entreprises l'ont bien compris!). Mais si certaines connaissances liées à sa profession lui seront utiles dans son travail d'organisatrice, ses motivations premières sont à chercher du côté de la transmission du savoir, nous le verrons par la suite.

D'autres raisons encore sont invoquées par certains pour expliquer leur engagement.

Pour Francine c'est la convivialité qu'elle trouve au sein du groupe organisateur: "On vient aussi parce que c'est sympa" (p.2) et pour une certaine qualité de discussion: "*on peut avoir des discussions intellectuelles (...). Je me dis qu'après tout, je peux encore discuter de choses intellectuelles... Et je me sens valorisée (rires). Et c'est vrai de toute façon si tu fais du bénévolat quelque part il faut avant tout que ça t'apporte quelque chose. Si je suis encore là, je pense que c'est parce que ça me fait plaisir*" (p.7).

Pour Gilbert c'est une forme de curiosité: "Je pense que l'Assoc. est très jeune, donc on a plein de problèmes de jeunesse, et c'est ce qui est marrant aussi. Je veux dire, le jour où tout sera Carré, où ça fonctionnera et que y aura un mec qui organisera tout. C'est parce que là ça fonctionne bien, parce que ça manque de professionnalisme, le jour où ça sera vraiment organisé je pense qu'à ce moment-là je me tirerai. C'est vrai, à ce moment, ça fonctionnera bien sans moi" (p.1).

"Je pense que chacun y tire son intérêt à regarder comment grandit le réseau. La meilleure des preuves, c'est que je te dis, j'ai tout de suite accroché et que je suis encore là, aujourd'hui, je vois pas pourquoi je décrocherais. Sauf si ça monte à un niveau tel que. Je suis maso, mais j'irais jusqu'à dire, je souhaite la réussite du réseau, mais le jour où ça réussira, je me barrerai. C'est pas que je me barrerai, mais je serai plus actif en tout cas" (p.10).

"En tout cas, le réseau m'a apporté énormément de choses, les gens, le fonctionnement du réseau, etc., j'ai beaucoup de plaisir à venir le mercredi soir, je ne sais pas combien de temps ça va durer mais enfin. Là ça marche bien" (p.12).

2) Si chacun parle du réseau et de sa propre participation en termes positifs, de quelle manière cet intérêt se traduit en pratiques, en actes. Mais là aussi, la nature de l'engagement concret diffère passablement des uns aux autres.

Au niveau de l'analyse du discours, on peut opérer une distinction entre le rôle de membre organisateur (qui consiste à coordonner les échanges ainsi qu'à organiser certaines manifestations auxquelles le réseau prend part, écrire les articles pour le Journal...) et le rôle de membre du réseau offrant et demandant des savoirs, rôles qu'assument les cinq personnes interrogées.

a) Concernant le rôle d'organisateur, **Gilles** avoue:

"Maintenant, la difficulté c'est les mises en relation. Je n'ai pas beaucoup de temps à consacrer à l'association. Dans la mesure du possible j'assure la permanence du mercredi et je participe aux activités communes organisées par l'association. Parce qu'il faut passer 36 coups de fil, trouver une date qui convient..." (p.3).

Gilbert, lui, a besoin de préparation: il a participé à quelques échanges "*en tourist, pour pouvoir en organiser par la suite*" (p.I). Il les a trouvés passionnants et enrichissants. En particulier, l'échange offert par Gustave l'a enthousiasmé (comment tailler ses rosiers).

Il a tenté toutefois d'organiser un échange informatique "*mais ça n'a pas marché !*" (p.I). Par ailleurs, il s'engage dans d'autres secteurs (organisation des fêtes, des marchés aux savoirs, du fonctionnement général, des Journaux de l'Association...) (p.I).

Il conclut: "*Voilà. Pis je crois qu'il faut être un peu fou pour se lancer dans des trucs comme ça ! Ça demande un investissement temps énorme et tu n'as aucune idée de ce que tu peux en retirer. Moi j'en retire plein de choses. Mais tant que le réseau il fonctionne comme il fonctionne actuellement, je serai là*" (p.15).

Les expériences de **Francine** en tant qu'organisatrice d'échanges ne se sont pas avérées très positives...

Francine a voulu organiser l'échange "mécanique-auto". Elle me raconte que la difficulté principale a été de mettre les gens d'accord, en premier lieu sur le savoir lui-même. Une fois le programme et le nombre de séances négociés (il s'agissait avant tout d'un savoir à mettre en oeuvre et à transmettre "sur le terrain"), sur les douze personnes intéressées, une seule était présente lors du premier rendez-vous... (pour cet échange, il était également convenu que ce ne serait pas seulement du savoir qui pouvait être échangé mais que le matériel pourrait être prêté). Finalement, l'échange n'a pas lieu: "*Le problème c'est que ça devenait de l'individuel*" (p.I).

Francine propose une hypothèse expliquant cet "échec": la majorité des personnes qui se sont dites intéressées étaient des "intellectuelles" (bibliothéquaires, universitaire, monde médical...). Il existerait, explique-t-elle, comme un "fantasme de l'intellectuel" pour le savoir pratique, mais comme tous fantasmes, il ne peut être réalisé sans perdre son sens... (p. III).

Gustave se présente, lui, comme un membre actif...

"... je me suis inscrit. J'ai accéléré le mouvement. Je dis souvent "on oublie les gens", alors j'ai poussé. A l'Assemblée Générale, je me suis présenté comme membre. On m'a demandé si je voulais faire du dessin comme je dessine, mais j'étais timide" (p.I). Et dernièrement, "*je voulais organiser l'échange dessin, j'ai téléphoné à douze personnes mais personne n'est venu. Je n'arrive pas à comprendre*" (p.1).

... quelquefois un peu déçu:

"C'est la première fois que je suis dans un réseau. J'écoute, j'essaie de créer quelque chose. Mais les gens ne veulent pas s'engager" (p.2).

... mais toujours enthousiaste et prêt à proposer des idées neuves ! Concernant l'échange jardinage dont il est offreur, qui a eu lieu à plusieurs reprises: "*j'aimerais que ce soit mensuel. Ce que j'aimerais faire, c'est donner les trucs du métier, les secrets aux gens*

intéressés, parce que j'aime donner. Personne ne vous donne ces petits trucs, les autres, ils copient dans les livres" (p.4).

Quant à **Caroline**, elle s'est énormément investie dans le réseau à partir de l'été 1992 tant dans la préparation "théorique" que dans l'organisation pratique de la Bourse aux savoirs, entre autres.

b) Leurs expériences en tant qu'offreur ou demandeur sont évidemment différentes les uns des autres et certainement représentatives de la diversité des cas de figures que peut rencontrer n'importe quel membre du réseau.

Gilles parle avec plaisir de l'échange "jardinage" auquel il a participé: "*Moi j'ai vécu des choses intéressantes. Le matin où j'ai appris à tailler des rosiers, j'ai pris mon pied, parce que c'est quelqu'un qui était passionné par ça. J'ai passé une matinée très sympathique, j'ai rencontré des gens sympathiques que j'aurais jamais rencontrés en dehors des réseaux parce que c'est des gens d'un milieu que je ne fréquente pas. Ce sont des retraités qui sortent très peu donc j'aurais eu très peu l'occasion de les rencontrer et chez lesquels on était*" (p.2).

Les demandes et offres actuelles de **Gilbert** n'ont semble-t-il pas encore eues d'écho:
N. "Tu n'as pas été offreur ou demandeur ?"

Gi. "Pendant longtemps, je n'ai pas émis d'offres ni de demandes. J'avais une position assez atypique, et j'ai émis une offre et une demande au dernier marché aux savoirs.

N. "Tu n'as pas encore été comblé .

Gi. "Je n'ai pas encore été sollicité. Mon offre peut tenter beaucoup de gens mais ça va certainement amuser beaucoup de gens mais je sais pas si ça marchera, c'est quand même assez compliqué. Et la demande est par contre assez pointue, et je sais pas si je serai satisfait un jour. J'espère.

N. "C'était le but ?

Gi. "Non pas du tout. Je t'assure, si j'ai l'occasion d'assister à un échange de type scientifique, je le ferai, même si je n'avais pas demandé. Il y avait l'enthomologie à un dernier marché aux savoirs, je suis allé voir" (p.2).

Il a cependant participé à un échange, l'échange "Jogging". Il en garde un souvenir positif dans la mesure où "on faisait, on ne disait pas ce qu'il fallait faire". Outre l'aspect non-théorique, le fait de pouvoir "pratiquement voir l'évolution" a été un aspect important: "la progression était là, alors qu'au début je croyais que A. [le nom de l'offreur] se foutait de nous" (p.X).

Caroline propose un savoir, celui de "repérer les savoirs", justement. Voici comment elle explicite la démarche utilisée:

"*Ça sert à rien de faire revivre aux gens des choses qui peuvent être douloureuses, leur faire parler de leurs échecs, comme ça de but en blanc. Dans le repérage des savoirs, ce que je fais, c'est que moi je dis d'emblée: on n'est pas obligé aujourd'hui si tu sais faire quelque chose ou pas et je donne des exemples qui sont extrêmement, par exemple, il y a des gens qui savent faire des choses de par leur métier mais qui n'ont pas envie d'offrir ça dans le réseau, alors que d'autres au contraire en profitent, et là ça marche.*

N. "En fait tu offres l'espace en même temps de ne pas forcément dire quelque chose

C. "Oui, la possibilité de ne pas dire. Ça c'est important. Et surtout je m'interdis de poser des questions autres que sur le savoir. Justement parce que c'est le réflexe de déceler des savoirs à partir de la vie; et moi, ce que je trouve intéressant c'est de laisser tout ça de côté et de travailler que sur ce qui est dit, sur le savoir, si c'est pas dit on s'en fiche. Le seul truc que je fais, si "qu'est-ce que tu sais faire" ne marche pas, c'est "qu'est-ce que tu aimes faire?". Mais c'est tout" (p.7-8).

A propos de l'échange "origami" auquel elle participe en tant que demandeuse: "Ce qui est marrant dans l'origami, c'est que j'étais de toute façon persuadée à la base que je serais incapable de plier un carré en deux, ce qui est peut-être vrai (rires), mais en même temps, j'y arrive quand même. Mais en même temps j'arrive à faire des choses qui me satisfont plus ou moins, donc, ça va, et pis comme il n'y a aucun jugement, aucun prérequis ni aucune évaluation de ce que je fais, c'est ça qui est bien dans l'échange origami, personne ne dit c'est beau-c'est moche-c'est loupé, il y a un conseil général qui est "soignez les pointes et marquez les plis" (rires)" (p.16).

7. 4. 2. "LE RES"

1) Concernant maintenant des sujets plus directement liés au réseau lui-même, nous pouvons dans un premier temps regrouper les passages qui évoquent la constitution du groupe organisateur.

a) A ce propos, un thème revient sans cesse dans les entretiens, celui de la diversité constitutive de ce groupe.

Gilles en parle en ces termes:

"Et même au niveau du noyau de l'association, il s'est constitué un peu comme ça. Il y a dans ce noyau des gens venant d'horizon très très divers et avec lesquels *a priori* moi je ne me serais jamais retrouvé, vraiment je ne vois pas qui dans ce noyau j'aurais pu rencontrer, ou éventuellement dans une réunion de travail certains mais pas plus que ça" (p.5).

Gilbert continue dans le même sens:

"Et pis t'as un tel amalgame de gens tellement différents et variés, ça je m'en suis rendu compte tout de suite, dès que je suis arrivé dans l'assoc. Je trouve ça assez, c'est assez rare. On se retrouve avec des gens qui viennent d'origine sociale, professionnelle, de milieux tellement différents, ça c'est une richesse aussi. Les gens qui sont en contact, bon, au départ, c'est des gens assez loin de ce que je suis, de ce que je fais. Et pourtant, on se retrouve le mercredi et ça fonctionne bien, on arrive à bosser ensemble de façon tout à fait correcte (...). Il y a pas un vrai noyau de gens qui auraient la même origine ou qui se connaissaient d'avant" (p. 1-2).

"Ce que j'ai retiré du réseau c'est le contact avec les gens. Je rencontre plein de gens qui sont tous intéressants (...). L'autre jour j'ai été chez J. (Femme mauricienne, membre du groupe organisateur), juste après la réunion pour lui dire ce qu'on s'était raconté. C'était absolument un des vrais plaisirs, c'était voir J. dans son petit chez elle. C'était vraiment sympathique. Ça lui a fait plaisir que je passe en plus" (p.17).

b) Mais cette réunion de personnes venant d'horizons différents peut également être le lieu de tensions, puisque qui dit diversité dit diversité au niveau des idées aussi.

A ce propos, il est intéressant de remarquer que dans les discours, l'existence de certaines divergences (qui s'articulent en particulier autour de l'objectif principal du réseau: favoriser l'insertion ou privilégier l'échange de savoirs) est non seulement formulée mais aussi valorisée. En outre, à travers ces quelques passages, transparaît également le parti choisi par le locuteur...

Et ceci selon un schéma discursif souvent identique:

- 1) En premier lieu, le locuteur constate: "il existe des différences au sein du groupe organisateur";
- 2) Il évalue ensuite positivement cet état de fait: "c'est une richesse que cette cohabitation

des différences";

3) Enfin, il se situe lui-même clairement en affirmant par exemple: "oui mais l'insertion, le lien social, le réseau, c'est le plus important", suivi quelquefois d'une justification "Même les personnes qui ont fait des études ont besoin d'insertion" (cf. citation de Francine).

Voici quelques citations.

Gilles, en tant qu'éducateur, parle du groupe organisateur en ces termes:

"Pour moi c'était dans un objectif de travailleur social. Travailler sur le lien social. Baudouin a un autre objectif ou une autre perspective, c'est l'échange de savoirs. Moi je trouve ça assez riche que dans cette association justement se côtoient différentes manières de voir ces réseaux et je crois que les réseaux souffrent un peu trop d'être axés sur le social, généralement" (p.1).

Et plus loin: "*On peut dire que l'objectif c'est l'échange de savoirs mais il y a aussi l'idée de réseau et bon l'échange de savoirs pourrait, si l'objectif était uniquement l'échange de savoirs on pourrait fonctionner avec un bureau, un permanent et un téléphone qui passerait son temps à passer des coups de téléphone et à mettre des gens en relation, mais on est bien dans un peu plus que simplement l'échange de savoirs entre deux ou trois personnes, on est dans l'idée de réseau*" (p.5).

Francine rejoint les idées de Gilles. Elle pense que dans le groupe organisateur, certaines personnes sont "savoir absolu", alors qu'elle, elle défend le réseau avant tout. Toutefois, elle considère comme quelque chose de positif le fait qu'il existe des sensibilités différentes.

Mais il faut utiliser, dit-elle, les deux facettes sans se perdre. Le risque de "perdre l'esprit" existe s'il y a un public spécifique. Mais "*les gens en général, ils veulent apprendre quelque chose. N'importe quoi quelquefois. Le phénomène de l'insertion il est là. Ils recherchent des relations avant tout et le savoir peut jouer comme support pour certains*" (p.II).

Elle justifie son point de vue: "*Moi, ce que j'ai constaté par ma formation professionnelle, c'est que tout public, aussi intellectuel, aussi diplômé, aussi socialement intégré soit-il, a besoin d'insertion à un niveau ou un autre. Donc toute personne peut trouver son compte dans un système d'insertion. Bon, il y a des gens fortement pénalisés au niveau social, humain, santé, financier, qui eux ont beaucoup d'étapes. Le premier groupe de personnes, ils n'ont qu'un truc à combler, dans la mesure où on les met dans un système qui leur permet de combler leur manque, ça marche. Par contre, les autres, ils ont tout à combler, il n'y a plus de base, plus de références, il n'y a plus de repères et il faut reconstruire la personnalité de la vie de la personne marche par marche, et là c'est long. Et on peut pas faire les deux en même temps, c'est à dire que inévitablement si des gens viennent dans notre réseau à nous et qu'ils sont visiblement en situation difficile, ils ne vont pas trouver leur compte chez nous, on n'a ni le temps, ni les moyens d'investir avec eux ce qui est nécessaire à leur intégration. Ça c'est clair*" (p.2).

Elle tente une synthèse des deux visions: "*Le réseau a ceci d'intéressant qu'il valorise, parce que tu fais prendre conscience à la personne qu'elle sait des choses ou qu'elle peut faire des choses (...). Donc tu peux jouer avec ça et effectivement les gens qui se croyaient moins que rien vont se dire "au fond je sais faire des choses, je sais faire des choses que les autres ne savent pas faire" et effectivement ça permet de valoriser des gens; c'est en ça que c'est motivant et que ça permet de faire évoluer les gens. Mais c'est vrai que tant qu'ils n'auront pas pris conscience que leur savoir a un pouvoir et qu'ils peuvent le valoriser, c'est la galère jusqu'à ce que, ça peut être très long*" (p.3).

Mais elle a en fait clairement choisi une ligne directrice: "*Moi c'est ce côté-là qui m'intéresse* (elle parlait de la "valorisation des manuels par rapport aux intellectuels" à

l'école). Le savoir absolument c'est intéressant, je ne nie pas que c'est intéressant, ça permet plein de choses, mais c'est vrai que j'ai du mal ... (?)” (p.4).

Gilbert, lui, semble avoir une position intermédiaire qui lui permet d'observer ses amis avec un regard quelque peu amusé:

“Je pense qu'il y a des gens qui vont venir pour ça (valorisation par l'échange), et c'est pour ça que je me marre quand j'entends le groupe des gens que je dirais “social” du réseau qui se battent avec les gens que j'appellerais “doctrinal”. Moi, je me marre un petit peu quand je vois ça

C. “Choisis ton camp !

Gi: “d'abord parce que je n'ai pas choisi mon camp et puis, parce que je pense qu'il n'y a pas de raison de choisir son camp, et parce que je pense qu'ils disent des choses qui ne sont absolument pas antinomiques (sic). La façon dont tu braques un projecteur sur quelque chose fait apparaître soit l'importance sociale du phénomène réseau soit l'importance du contenu de l'échange (...). Je n'aime pas les gens qui écrivent “social” avec un grand S ou “savoir” avec un grand S, et ça je trouve rigolo qu'il y ait ces discussions” (p.8).

“Je vais te dire en quoi je ne suis pas représentatif, c'est que je ne suis pas dans le groupe des “sociaux” et je suis pas dans le groupe des “intellos” ! Pour l'instant, j'ai une position très confortable. J'ai rien à prouver. Les gens qui utilisent le réseau pour l'insertion, ils ont des choses à prouver, contrairement aux intellos pour qui ça marche, c'est génial, ça marche pas, c'est génial aussi” (rires) (p.16).

Caroline a une vision catégorique qui se heurte visiblement à celle des éducateurs:

N. “Chacun fait des concessions et accepte les idées de l'autre, en pensant que ce n'est pas contradictoire ?

C. “Non, je crois pas que chacun accepte les idées de l'autre. Je crois que Baudouin n'acceptera jamais les idées de Francine et réciproquement, mais ce qui se passe c'est que chacun a la liberté, la possibilité de faire. C'est ça la différence entre le dire et le faire. Dans le dire ce n'est pas accepté: Baudouin ne sera jamais convaincu par les vertus associatives du réseau et Francine n'en n'a rien à secouer de l'aspect monopole du savoir. Par contre dans le faire chacun tolère que l'autre fasse” (p.5)

Reste à savoir quelles sont les différences au niveau des pratiques entre ceux qui privilégièrent le "social" et ceux qui privilégièrent le "savoir"...

Caroline défend l'idée que c'est le fait d'être parti du savoir et non de l'idée d'insertion qui a fait le succès de "Viens Savoir":

C. “... l'idée c'est qu'il faut vraiment partir du savoir et non du quartier ni de la situation des gens ni de quoi que ce soit d'autre. Et nous ce qui nous a sauvé, c'est qu'on est vraiment partis de ça et on est partis aussi de tout ce qu'on savait faire en pub aussi. C'est pour ça que ça donne un sacré mélange.

N. “J'ai été frappée par l'exigence des gens par rapport aux savoirs.

C. “Absolument. Là-dessus on est très clair. Je pense que c'est comme ça parce que les gens qui étaient au début à la Bourse aux savoirs, étaient tous des gens qui n'avaient pas de problèmes au niveau de leur réseau primaire même si c'était des réseaux totalement différents.

N. “En même temps, il y a des gens qui demandent quelque chose de l'ordre de la rencontre.

C. “Oui mais eux ils se font piéger, parce que ça a un effet d'entraînement quand tu vois que tout le monde est là pour ça c'est extrêmement difficile de mettre en avant l'aspect relationnel parce qu'il faut que les autres soient complices de ça, moi je crois qu'ils se prennent au jeu” (p.3).

“Ce qu'a dit Gilbert c'était vraiment éclairant: Gustave, si je l'avais rencontré, je ne lui aurais même pas adressé la parole et quand tu le vois tailler ses rosiers tu te dis ce mec est

génial. Et c'est ça en fait que je défendrais moi c'est de dire effectivement, considérons les gens dans leur savoir, et là ça marche" (p.7).

A propos de la nécessité de partir du savoir-faire: "Ouais, mais c'est pour ça que les réseaux, on est assez futés en fait. Non mais il faut une note positive dans ces entretiens, c'est qu'on part vraiment des savoir-faire. Par exemple, si on prend les conversations anglaises, on a très vite orienté ça presque spontanément sur conversation et non pas enseignement. Ce qui est tout à fait différent" (p.18).

Mais elle considère elle aussi la réunion d'idées différentes comme un aspect positif: "Au début, il y avait plusieurs idées qui coexistaient et qui continuent à coexister. C'est ça qui est bien. Il y a les travailleurs sociaux pour qui le réseau est forcément un outil d'intégration, il y a ceux pour qui le réseau est une façon de briser le monopole du savoir académique, il y a les gens qui ont d'autres motivations" (p.6).

2) De ce qui est dit au sujet du réseau de manière générale, j'ai mis en évidence ici certaines citations en relation avec les principes "officiels" du réseau (cf. "règles de fonctionnement", p.21). Observer de quelle manière ces principes sont formulés, explicités par les organisateurs me paraît intéressant. Il s'agit en effet de considérer leur relation au discours "officiel" (en quoi, se sentent-ils "porteurs" de ces principes, quel sens y mettent-ils).

Gilles évoque et justifie le principe de l'anonymat:

"Parce qu'on a un principe, c'est de ne pas donner les adresses des gens. On est quand même garants d'un certain nombre de choses par rapport à ça. Il faut être présent au moins à la première rencontre. Après les gens peuvent très bien décider eux-mêmes de la manière dont ils vont se rencontrer mais au moins de médiatiser cette première rencontre. Parce qu'il faut simplement mettre en contact les gens et aussi pour être garants que le réseau n'est pas utilisé - enfin garants, on peut jamais être sûrs à cent pour cent - mais garants un minimum que ce réseau n'est pas utilisé à d'autres fins que celui d'échanges de savoirs. Je ne dis pas que les gens qui s'inscrivent dans les réseaux n'ont pas chacun une idée derrière la tête, de profiter des savoirs, des rencontres qu'ils font, mais c'est aussi dans l'intérêt d'un réseau de tirer des profits personnels des rencontres, et tant mieux, mais bon il ne s'agit pas pour nous que ce réseau se transforme ou qu'on l'utilise pour faire des soirées tupperware et vendre sa camelote. Maintenant, d'être inscrit dans un réseau, c'est clair que ça profite quand ça fonctionne, je suis désolé, c'est comme ça que les gens trouvent du boulot, c'est dans des réseaux, c'est comme ça que les gens arrivent à avoir des informations qu'ils recherchent, diverses et variées. Et tant mieux" (p.4)¹³.

Sur un ton ironique, nous abordons, **Gilbert**, **Caroline** et moi-même, le principe de réciprocité qui, dans cet exemple, semble... bafoué.

Dans le but d'organiser un échange, Gilbert me demande de dire à un membre du réseau, B.C., de lui retéléphoner: "parce que c'est lui mon donneur d'informatique C."Avec la fille de J. !

Gi. "Oui, c'est un échange croisé, c'est louche. Ils font l'anglais et l'informatique.

C. "Et en plus, J. apprend la cuisine mauricienne à B.C. !

N. "Ça devrait être interdit !

¹³ On peut remarquer dans ce passage une évolution intéressante:

1) référence au principe: "coordonner la première rencontre" pour que le réseau soit bien utilisé comme réseau d'échanges de savoirs;

2) toutefois, il est certain que c'est dans le réseau qu'on noue des relations sociales importantes: donc, référence à l'idée du réseau comme outil pour la revalorisation du lien social.

C. "Complètement. Que fait la police ?! (rires) (p.17).

Gilbert évoque également la notion d'échange, qui lui semble centrale: "Je pense qu'il faut un minimum d'altruisme pour fonctionner dans un système comme ça. Et d'un autre côté, tu peux attendre tellement de choses de ces échanges, tu peux espérer avoir tellement de demandes satisfaites, que c'est pas à sens unique. La notion d'échange est quand même très très importante" (p.1).

Encore au sujet de la réciprocité, Caroline nous apprend que ce sont les "intellectuels" qui ont de la peine à accepter ce principe !

Nous parlons des "blocages" au moment d'exprimer ses propres savoirs ou demandes de savoirs:

C. "Mais tu sais qui c'est qui est bloqué pour ce genre de choses, c'est les intellos. Mais c'est pas une hypothèse, c'est une affirmation !

N. "Ils demandent mais n'offrent rien.

C. "Ou le contraire, ils offrent mais ne demandent rien. C'est pareil. Oui, ce que tu refuses c'est la réciprocité. Ce que tu supportes c'est l'absence d'échange, c'est-à-dire la relation univoque, toujours dans un sens; là les vaches sont bien gardées. Mais l'idée la plus insupportable là-dedans, c'est la réciprocité. Et ça c'est marrant parce que quelqu'un par exemple comme Baudouin qui a récupéré l'enthomologue, bon ça n'a pas dû être simple, mais il aurait jamais osé lui proposer le principe du réseau. Alors que moi j'aurais vraiment été franco. Et ça c'est le problème que disait Gilbert par rapport à son réseau primaire, c'est que quand tu es trop proche des gens, quand il y a des enjeux derrière, ça a quelque chose de gênant. C'est quand même absurde quand tu y penses; ça a quelque chose de gênant de proposer ce truc-là" (p.9).

3) Un autre sujet souvent abordé était celui de l'originalité, de l'identité spécifique du réseau.

A ce propos, Gilles identifie quatre caractéristiques fondamentales du réseau de Strasbourg:

- 1) la focalisation sur l'échange de savoirs;
- 2) la diversité des offres et des demandes;
- 3) l'autonomie par rapport à l'"institution" du Mouvement national;
- 4) l'hétérogénéité du public.

"L'originalité du réseau de Strasbourg, et ça c'est grâce à Baudouin, c'est qu'il est plus focalisé sur l'échange de savoirs. C'est un réseau sur la ville, qui réunit des gens de catégories sociales différentes, de lieux géographiques différents. C'est un mélange intéressant. Et ça fonctionne grâce à ça. Moi, je ne perds pas mon objectif de lien social, mais il est là de toute manière, il faut laisser le temps. L'objectif premier c'est le savoir, ensuite, ce qui vient en plus tant mieux, ou tant pis, si rien ne se passe" (p. 2).

"L'intérêt du réseau de Strasbourg, c'est aussi la diversité des offres et des demandes, il y a très peu de réseaux qui offrent une palette, très peu de réseaux que moi je connais en tous cas sur la France, qui offrent une palette aussi large d'échanges, d'offres et de demandes. On ne se cantonne pas dans la cuisine, couture, etc, ce qui est de nouveau une vision sociale des choses par rapport à des "populations cibles" (p.3).

A propos des contacts avec d'autres réseaux: "On veut bien profiter des avantages que nous offre le Mouvement National, mais il y a le prix à payer. Mais on tient je crois à garder une autonomie et une spécificité. Il ne s'agit pas non plus de copier des modèles. On a toujours refusé, par exemple, cette idée de centre de formation, d'engager par exemple, un permanent" (p.9).

"Dans le réseau, il y a des catégories sociales très diverses: ça va du chômeur qui touche son RMI au prof de fac en passant par le cadre moyen, par un concierge, des professions libérales, et c'est une très grande richesse" (p.2).

A propos de cette quatrième caractéristique, proposée par Gilles (hétérogénéité du public) et partagée communément, **Francine** émet quelques réserves... Elle pense que la majorité serait la tranche d'âge 25-35 ans, et quant aux classes sociales représentées, ce serait la "moitié du dessus": étudiants, formateurs, techniciens, universitaires, du monde social. Il existerait donc à la base une ouverture intellectuelle sur le savoir. Même si quelquefois, les savoirs demandés sont des savoirs pratiques... (p.III).

Gilbert, lui, partage l'idée dominante:

N. "C'est marrant parce que les gens que j'ai rencontrés jusqu'à présent, j'avais l'impression que c'était des gens qui venaient plus ou moins du même milieu, des gens qui avaient fait des études.

Gi. "Je sais pas, je peux parler que pour moi, je travaille comme technicien dans un labo. Je pense que je suis pas du tout représentatif des gens que j'ai rencontrés dans le réseau. Il y a vraiment, à mon avis, toutes les origines sociales, culturelles.

Caroline également, lorsqu'elle dit:

C. "On a vu des gens qui a priori on ne voit pas dans ce type de truc, bon le psychiatre chef de file de l'école lacanienne, une de mes grandes fiertés.

N. "Qu'est-ce qu'il enseigne ?

C. "Rien bien sûr ! (rires)

N. "Et qu'est-ce qu'il demande ?

C. "Le nom des arbres, évidemment. Il y a plein de gens comme ça inattendus" (p.2).

b) A propos de l'originalité, de l'identité du réseau, je me suis aussi intéressée à savoir ce qu'il en était de leur relation avec les "ancêtres fondateurs": les concepts de départ leur ont-ils été empruntés, dans quelle mesure ?

Caroline me répond ainsi:

"La vérité m'oblige à dire que non. Parce que, comment ça c'est passé, chacun venait avec ce qu'il savait faire et ses idées. Baudouin, il assure bien de ce côté-là donc il avait une vraie place dans ça, mais bon, moi je suis arrivée avec mon truc "y-a-qu'à, faut-qu'on". Ce que j'ai amené, même si je m'en défendais, c'est ce que je sais faire professionnellement (...). Toujours dans mon optique, j'ai dit, comme il y a une fête à Belleville, avant de faire notre Bourse aux Savoirs, allons voir comment eux ils font, et au début on pensait sincèrement s'inspirer de ça et en fait on s'est rendu compte - ça a été aussi très important ça (...). Comme on a vu comment ça se passait on s'est dit qu'il ne fallait surtout pas faire ça, avec des tables en rangées, des stands avec des gens derrière pour vendre des trucs et absolument pas d'échanges. Baudouin était passablement déprimé d'ailleurs, et après, nous on a dit mais non au contraire il faut que ça soit le plus bordélique possible, il faut pas aligner les tables, il faut que les gens soient autour et c'est depuis qu'il y a l'idée qu'il faut que ça soit le souk. C'est hyper travaillé cette idée (ton ironique) ! Il faut surtout pas que les tables soient alignées sinon c'est une exposition, par contre si tout est en désordre, si les gens se baladent ça marche et effectivement ça a marché. Donc, c'est depuis qu'on s'est méfiés absolument des choses. (...). Et c'est seulement après qu'on a lu Claire Héber-Suffrin" (p.4).

4) Concernant le fonctionnement global du réseau, les organisateurs m'ont également fait part des difficultés rencontrées.

a) Tout d'abord, de manière générale.

Gilles parle ainsi:

"On a eu beaucoup de difficultés à faire fonctionner le réseau, on est encore dans le tâtonnement. Mais tant mieux si on n'a pas de recettes. On a eu des difficultés à faire démarrer les échanges. Les offres et les demandes, c'est relativement facile de les déclencher, surtout quand on a des listes qu'on peut présenter aux gens, mais je crois que ce serait plus intéressant de ne pas présenter des listes aux gens" (p.3).

Gilbert partage ses doutes:

"Donc, je suis pas encore persuadé que ça fonctionne le réseau. Non je ne suis pas pessimiste (...) Je veux croire que ça peut marcher mieux que ça ne marche actuellement. Je pense qu'on n'est pas à l'ultimum du fonctionnement, parce qu'on n'est pas assez, parce qu'on n'est pas assez centrés sur l'organisation des échanges.

C. "Ça veut dire quoi "fonctionner" ?

Gi: "Ça veut dire qu'on satisfait un maximum de gens, de façon à pouvoir les solliciter plus souvent" (p.4).

Caroline n'a pas l'air du même avis !

Gi. "Je comprends pas comment tellement de gens font confiance à un truc qui fonctionne de façon pas claire.

C. "Ça, ça me tue. Je ne peux pas ne pas dire quelque chose. Sur quoi se base-t-on pour dire que ce truc-là fonctionne mal alors qu'effectivement les gens sont ravis, les gens à qui on en parle adhèrent tout de suite ? (...)

Gi. "Elle a parlé ! Et je suis d'accord avec ce qu'elle a dit. Mais c'est la vision de quelqu'un qui est dans le réseau, qui est en contact avec les échanges qui ont lieu etc" (p.5).

b) Parmi les difficultés rencontrées, le thème de la "sursollicitation" revient souvent.

L'association a en effet été invitée, par exemple, à parler du réseau dans une entreprise. Récemment, on lui a également demandé de participer à une fête.

Gilles:

"Il y a aussi un moment où ce réseau a pris trop d'ampleur, j'allais dire, où l'association a été sollicitée très rapidement, sursollicitée. Alors d'un côté il y a eu les entreprises, d'un autre des associations (...) et on n'est pas effectivement en mesure de répondre à tout, on est quand même une association assez jeune, on n'a pas de structure permanente" (p.6).

Mais le fait d'être sollicité n'est pas vu seulement comme un obstacle. Cela peut également représenter la possibilité de se faire connaître à l'extérieur.

Pour **Gilbert**, cet élément est nécessaire:

C. "Mais une question que je voudrais poser, c'est qui veut organiser des échanges et qui va les organiser ? C'est pour ça que moi je dis qu'il faut qu'on arrête d'organiser des fêtes, des machins, on est sollicités à droite et à gauche pour des trucs qui sont pas des échanges.

Gi. "Un truc qui me fait flipper, c'est que si on t'écoute, on va se scléroser, et d'autre part très vite on sera au bout de notre fichier. Je pense qu'on est en dessous du seuil qui permette de fonctionner" (p.11).

5) Parmi les solutions à apporter aux problèmes rencontrés par le réseau, certains ont évoqué l'idée d'avoir un local, qui permettrait de constituer une structure permanente; l'idée aussi de former des coordinateurs.

Gilles:

"Elle est toujours dans l'air, cette idée (de local). Je pense que ça faciliterait beaucoup le travail. Mais bon pour se lancer dans la location d'un local, il faut un financement garanti, un minimum de rentrée d'argent. Pour l'instant le budget sur lequel on vit c'est 80'000.- FF. que moi j'ai demandés- c'est assez rigolo ça d'ailleurs pour ton boulot (...), j'ai fait un dossier pour un truc qui s'appelle "Combat pour la Vie". C'est une action menée par la direction générale de lutte contre la drogue et la toxicomanie, qui au niveau région Alsace fonctionne par comité de pilotage (...). Du coup j'avais fait un dossier et ça facilitait les choses comme j'étais au comité de pilotage, j'ai pu moi-même défendre mon dossier, et j'avais demandé 80'000.- FF. qu'on a obtenus et pour l'instant on vit sur ces 80'000.- FF. qui nous ont été donnés par la direction générale de la lutte contre la drogue et la toxicomanie, c'est intéressant, non ?" (p.7).

Gilbert:

Gi. "Il y a une frange de personnes, un vivier si tu veux, qui sont là en stand by et qui recevront rien tant qu'on sera pas mieux organisés, tant qu'on n'aura pas plus de personnes qui organisent, etc.

C. "Ça , trouver des personnes qui organisent, c'est vraiment un enjeu je crois, parce qu'on est forcé de s'en rendre compte que ça n'est pas parce qu'on fait partie de l'assoc qu'on sait ou qu'on peut organiser des échanges, et qu'on veut.

Gi. "Et là je vais te dire très précisément ce que je pense, que lorsqu'on a démarré, initialement, on devait avoir, on avait discuté, pas d'une formation à l'organisation des échanges, mais on avait essayé (...), on l'a jamais fait, je pense que c'est une erreur, parce qu'on a perdu des gens qui auraient été des organisateurs" (p.13).

J'aimerais maintenant rendre compte de certaines réflexions, à un niveau plus large, dont m'ont fait part les personnes avec lesquelles j'ai discuté. Réflexions qui portent sur la relation entre école et savoir par exemple, ou sur la définition à donner d'un échange de savoirs.

7. 4. 3. III. "RÉFLEXIONS"

A propos du monopole de l'école (thème par ailleurs cher au président de l'association B. Jurdant), **Gilles** nous dit:

"C'est intéressant aussi ce qui se passe dans les permanences, quand les gens viennent. Un jour, une dame de soixante-dix ans m'a dit qu'elle ne savait rien, je me suis permis de lui dire que j'en doutais; et bon on a une idée des savoirs, qui est-ce qui est détenteur du savoir, qui c'est, c'est l'école. En dehors de l'école, point de savoirs" (p.8).

Abordant le délicat problème de savoir ce qui se passe véritablement dans un échange de savoirs, **Caroline** évoque l'échange "Conférence de Presse" (C. de P.).

C. "Parce que la question toujours c'est : est-ce qu'il y a du savoir qui s'échange. Et moi je pense que oui, mais en même temps.

N. "Si on prend l'échange Conférence de Presse, qu'est-ce qui s'est passé là ?

C. "Oui, l'échange C. de P., il est fun. Il est fun parce que. Ça pourrait être "les tribulations d'un savoir". Parce qu'au départ, bon, D. J. (l'offreur, journaliste grand reporter pour un quotidien de Strasbourg) est investit, c'est le sujet - comment c'est dans Lacan ? - le sujet supposé savoir, enfin bon, lui il sait, il sait pourquoi, parce qu'il est

journaliste. A priori - enfin moi je pensais - son savoir est, comment on dit, quand on ne peut pas remettre quelque chose en cause. En même temps, je débarque pas là-dedans, il y a plein de choses que je sais mais il y a des petits trucs que je savais pas non plus, et plutôt que pas les savoir c'est des trucs soit que je n'aurais pas eu en tête ou pas aussi précisément. Il y avait un aspect exhaustif dans le savoir de D.J., de prendre en compte tous les trucs et d'avoir comme ça réponse aux questions.

N. "Il y a du savoir qui a circulé là ?

C. "Mais justement. Moi je dirais oui mais attends la suite. D. (une autre demandeuse présente à l'échange), c'était autre chose, parce qu'elle était moins sûre de son savoir (...), mais par contre elle a aussi l'optique de le faire circuler. Donc ce qu'il y a de génial, c'est que la circulation du savoir elle se fait mais pas là forcément où on le croit. Elle se fait dans le réseau, mais pas dans le réseau qu'on croit, c'est pour ça que le réseau "Viens Savoir", c'est pas la peine de s'y cramponner (...).

Alors là où ça devient rigolo, c'est que D. en a parlé à quelqu'un, donc elle a fait circuler, pas du savoir, mais la possibilité d'un savoir. Et moi je débarque chez la fille avec qui je bosse sur Harley (Davidson) qui a une longue pratique de la C. de P. avec qui j'ai assisté à des C. de P., donc j'ai aussi un savoir que j'ai pas du tout mobilisé à ce moment-là, face à D.J.. Et alors je lui parle de deux ou trois trucs que D.J. a dit et évidemment sur le modèle de "et moi je peux te dire que", "et moi je peux te dire que ci que ça", et voilà-t-y pas qu'elle me, pas démolit parce que je n'ai pas été très loin, mais qu'elle me relativise très fortement certaines des affirmations de D.J. au nom de son savoir-faire à elle (...).

L'info de D.J. elle était hors contexte, elle était pas liée à un contexte (...). En plus, j'en ai fait des C. de P. pour des associations, je veux dire il y a plein de trucs, j'ai vraiment eu l'impression d'apprendre des trucs avec D.J.. Trucs que ma copine a démolis d'une cuillère à pot au nom d'un savoir, et en le reliant directement à des choses (...). En fait, c'est comme si le savoir c'était la possibilité de mobiliser tout ça en bloc. Alors que moi ça m'aurait demandé un gros effort de me remémorer tout ça. Alors que pour D.J. tout ça est constitué et facilement mobilisable hors contexte.

N. "Il y avait quelque chose d'abstrait.

C. "Non pas d'abstrait, c'était très concret ce qu'il racontait c'était hyper concret, c'était vraiment des recettes de cuisine, mais c'était hors contexte. C'est pour ça que l'ethnométhodologie nous intéresse quand elle dit que hors contexte ce n'est jamais qu'un xème découpage de la réalité suivant ce qui nous arrange" (p.15-16).

"Non mais attends, l'astuce c'est que D.J. ne sait pas faire de C. de P. et pour cause. Parce qu'il n'a jamais fait de C. de P. de sa vie ! (rires). D.J. assiste à des C. de P. en tant que journaliste. D.J. n'organise pas de C. de P.

N. "Il ne l'a jamais dit ça.

C. "Non, voilà, il ne s'est jamais positionné, dire "moi en tant que journaliste je peux vous dire ce que ressent un journaliste qui a assisté à une C. de P. et ce qu'il attend". Son offre c'est "l'art d'organiser une C. de P. avec discernement". Ça ne lui est jamais arrivé d'organiser une C. de P." (p.17).

Et concernant finalement la définition que l'on peut donner à la notion de réseau, Caroline nous dit, sur un ton quelque peu provocateur:

"Moi, ce qui m'intéresse dans l'idée de réseau, c'est l'aspect de dispersion, justement. Et pour que l'aspect dispersion ça marche, je pense qu'il faut attendre que ça se fasse, que ça se ramifie, mais que c'est pas possible autrement de constituer vraiment un réseau.

N. "Donc, l'idée de faire une petite étincelle à un endroit et que ça se ramifie tout seul.

C. "Ouais, et si ça continue pas tant pis, on essaie ailleurs" (p.10).

8. CONCLUSION

L'ensemble des citations tirées d'entretiens avec cinq membres du groupe organisateur nous offre une image quelque peu éclatée, en mosaïque, du réseau de Strasbourg. Image contrastée avec celle présentée par les documents publiés par le réseau, dont l'objectif est d'offrir une vision cohérente, totalisante.

De ces cinq visions différentes, on peut relever toutefois un point commun: la récurrence du thème de la diversité, justement ! En effet, ce thème est abordé par chacun aussi bien pour dire la diversité des membres du groupe organisateur (et au niveau de leurs idées [savoir / social] et au niveau de leur origine socio-culturelle) que la diversité des membres du réseau (bien qu'il existe des opinions divergentes à ce sujet).

Tout se passe donc comme si la diversité était la caractéristique essentielle du réseau, comme si elle définissait son originalité et sa spécificité¹⁴.

En effet, c'est (comme si c'était) en opposition (rarement explicite) par rapport aux RES en général que les informateurs parlaient des objectifs concernant le savoir ou des différences d'origines socioculturelles des membres du "staff" et du réseau tout entier. Relever et dire cette diversité c'est affirmer une identité spécifique à l'association.

Insister sur cette diversité pourrait également avoir pour fonction d'expliquer et de justifier les difficultés rencontrées par le réseau, notamment quand il s'agit d'organiser des échanges. En effet, même si "philosophiquement" la diversité peut signifier richesse, elle peut également être obstacle, frein au moment des prises de décisions pratiques.

La rédaction de ce chapitre a suscité en moi certaines interrogations (la plupart déjà esquissées en introduction) d'ordre méthodologique que j'aimerais partager ici. Ces interrogations, concernant la relation enquêteur-informateur et le statut des données recueillies, sont actuellement l'objet de réflexions en ethnologie: je me base donc en particulier sur le livre d'un anthropologue, P. Rabinow, *Un ethnologue au Maroc, réflexions sur une enquête de terrain* (1987).

- Il est intéressant de remarquer que la situation même d'entretien, la présence de l'enquêteur - et l'enquête de manière générale - obligent l'informateur à initier un travail d'objectivation et de distanciation. En effet, celui-ci est incité à expliciter son propre cadre de référence, à en prendre conscience. Il doit ensuite le "présenter" à l'enquêteur, qui par définition ne comprend pas les choses les plus évidentes: "On demande à l'informateur de penser certains aspects de sa vie qui jusqu'alors ne faisaient pas problème, qui allaient de soi, et qu'il faut à présent penser" (Rabinow, 1987, p.138).

- C'est donc bien à un travail de traduction auquel il est convié. Mais à partir de sa propre interprétation de son univers de référence, il lui faut encore interpréter celui de l'enquêteur, découvrir ses attentes, avant de trouver les termes de la communication.

P. Bourdieu s'interroge au sujet de cette opération: "Qu'est-ce qu'un informateur et que fait-il exactement lorsqu'il élabore, à l'intention de l'anthropologue, une représentation de son propre monde, dont on ne sait jamais clairement si les schémas selon lesquels elle est informée, mise en forme, sont empruntés au système de structures cognitives, caractéristiques de sa propre tradition, ou au système de l'ethnologue, ou à un mixte, inconsciemment négocié, des deux codes collectifs de classification qui se trouvent confrontés ?" (ibid. p.13).

- Cette question nous renvoie au "statut" des données recueillies. Que sont-elles d'autre qu'un produit hybride, le résultat d'un processus de construction intersubjective

¹⁴ Nous l'avons vu, même les défenseurs du réseau comme outil d'intégration sociale, semblent d'accord avec l'idée que le savoir doit être fondateur (même si cet accord ne dure pas longtemps et qu'il est rapidement suivi d'un "oui, mais"). En tous les cas, tout le monde affirme que ces différents points de vue cohabitant au sein du "staff" constituent une richesse.

(définition même du terrain, selon Rabinow) ? En effet “(...) l'ethnologue et ses informateurs collaborent dans le travail d'interprétation, ceux-ci proposant à celui-là, selon une rhétorique de présentation tout à fait spéciale, les “explications” qu'ils inventent en fonction de la représentation qu'ils se font de ses attentes, et au prix d'un effort véritablement théorique, impliquant l'adoption d'une posture extraordinaire, induite par la situation même d'interrogation” (P. Bourdieu, in Rabinow, 1987, p.12).

Ces interrogations, j'ai choisi de les présenter ici, en introduction et en clôture de ce chapitre. Toutefois, il me semble qu'elles gouvernent le texte tout entier et les fondements méthodologiques du travail d'enquête lui-même.

IV. LA TRANSMISSION DU SAVOIR DANS LES ÉCHANGES: ESSAIS D'ANALYSES

1. INTRODUCTION THÉORIQUE

1. 1. INTRODUCTION

L'objet essentiel de ce travail vise à présenter quelques idées permettant une description-analyse de "ce qui se passe" dans un échange de savoirs au sein du réseau de Strasbourg. En effet, au-delà des déclarations d'intentions, des concepts idéaux fondateurs du réseau, que se passe-t-il dans les échanges proprement dit, et plus précisément: que s'y passe-t-il en termes de transmission du savoir ? Cette question soulève bien d'autres interrogations fondamentales: qu'est-ce qu'un savoir, qu'est-ce qui est "transmis", que pouvons-nous dire de ce processus qu'est la transmission du savoir, comment est-il mis en œuvre, comment en rendre compte...

Je ne désire pas entrer dans des considérations par trop théoriques et abstraites. Je ne veux ici qu'esquisser le cadre conceptuel qui me permet d'aborder le délicat problème de l'analyse d'interactions. C'est pourquoi, dans un premier temps, je présente certains postulats généraux structurant mon regard sur ces échanges. Je proposerai ensuite le cadre théorique qui me permet d'élaborer quelques propositions d'analyses.

1. 2. POSTULATS GÉNÉRAUX

- Les individus sont **actifs et constructeurs**, ils participent activement à la connaissance de l'univers et de soi-même (Inhelder/Celleirier, 1992; Garfinkel, 1967).
- Les objets de ce monde ont des **significations** particulières selon les moments, les situations... Ces significations forment un univers de symboles qui font signe à chacun et chacun contribue à leur production (Lapassade, 1991, p. 125). Ces significations déterminent le comportement des individus (en situation de test, la manière dont l'enfant comprend et interprète la situation-même fait partie intégrante des processus de construction de sa réponse, Grossen, 1988).
- Le sens de n'importe quelle interaction est toujours **négociable**, négocié (Gumperz, 1989, p.21).
- Toute activité humaine est prise dans un **contexte** (Rogoff, 1990). Il existe une interdépendance entre sujet et contexte, les significations construites par le sujet jouent le rôle de médiateurs (M. Grossen, 1988).
- Tout savoir se construit dans et par des **relations interpersonnelles** à travers l'activité, dans un contexte (Lave, 1991; Schubauer-Leoni, 1988).

C'est pourquoi, concernant la **transmission du savoir**, je suis en désaccord avec le modèle dit des vases communiquant. En effet, je ne crois pas qu'il existe dans ce processus, un sujet "connaissant", dépositaire du savoir, qui "remplirait" de ce savoir le sujet considéré comme ne le possédant pas. Je pense au contraire qu'il est nécessaire de prendre en compte **l'objet** même de cette transmission, pour passer d'un modèle essentiellement bipolaire à un modèle tripolaire (maître-élève(s)-objet d'enseignement; Schubauer-Leoni, 1986). En effet, ce savoir est objet de négociations, de construction au cours de l'interaction. **Le savoir se construit dans et par des relations interpersonnelles** (cf. travaux sur la construction sociale de l'intelligence: Perret-Clermont, 1979; Doise/Mugny, 1981; recherches en sociologie des sciences: Latour/Woolgar, 1988).

- Cette élaboration de l'objet est mise en oeuvre parallèlement à celle d'une **intersubjectivité**, et à travers la négociation plus ou moins conflictuelle des rôles de chaque participant de l'interaction.

1. 3. CADRE THÉORIQUE

Je répète ici l'objectif de l'étude: il s'agit d'analyser certains échanges verbaux entre deux ou plusieurs acteurs dans une finalité d'apprentissage.

Je me réfère donc également à des concepts appartenant au champ de la linguistique et de la sociolinguistique, tout en étant consciente du fait que je ne suis pas linguiste... Les auteurs auxquels je fais référence me semblent se situer aux carrefours de plusieurs disciplines pour former un courant que l'on pourrait appeler la "*psychosociolinguistique interactionniste*". Les concepts d'interaction, comme unité d'analyse, et de contexte social (macro et micro), pour expliquer et rendre compte des processus cognitifs, seront donc essentiels.

Dans une approche psycholinguistique, actuellement, les tentatives de définition de la conversation prennent comme concept de base celui d'interaction et de contexte d'élocution.

A cet égard, un des membres du Cercle de Bakhtine, Medvedev¹ déjà en 1929 disait: "Aucun énoncé ne peut être séparé du **processus de communication** (...). Les relations entre A et B sont en état de **transformation et de formation permanentes**, et A et B eux-mêmes se modifient dans le processus de communication. Il n'y a pas non plus de message X tout fait. Il ne se constitue qu'à travers le processus de communication entre A et B. De plus, il n'est pas remis par l'un à l'autre, mais construit entre eux, comme un pont idéologique; il est **construit dans le processus même de leur interaction**" (*Die formale Methode in der Literaturwissenschaft*, p.195-6, cité par Ebel, 1986; p.4-5; je souligne).

Ce passage, d'une grande actualité et pertinence, évoque certaines réflexions contemporaines.

Concernant la définition de "conversation", on peut citer certains auteurs qui se réclament de la sociolinguistique ou de l'ethnographie de la communication. A la suite de D. Hymes, ils affirment que le message verbal doit toujours être étudié dans son contexte d'élocution (J. Gumperz, 1989)², puisque le message ne prend son sens que dans cet hic et nunc de l'énonciation (c'est ce que les ethnométhodologues nomment indexicalité).

Cette élaboration du sens au cours de l'interaction ne peut se comprendre que si l'on considère les sujets comme acteurs et surtout comme cherchant toujours à donner des significations à la situation à laquelle ils sont confrontés (Grossen, 1988). A ce sujet, J. Gumperz affirme:

"La signification de la communication résulte d'un processus d'interprétation en situation dans lequel les auditeurs infèrent les intentions et les stratégies sous-jacentes des locuteurs, en interprétant les indices linguistiques qui contextualisent le message" (in Baylon, 1991, p.221).

On peut également voir dans toute interaction des enjeux véritablement "existentiels" qui touchent l'identité et la construction de l'identité des partenaires. A cet égard, nous pouvons suivre P. Bange (1983) quand il dit que l'interaction est "un jeu complexe

¹ Attribution contestée; Bakhtine en serait en fait l'auteur.

² A ce propos, C. Kerbrat-Orecchioni dit également: "Tout message est déictiquement ancré (autour d'un "je-ici-maintenant") et dans cette mesure solidaire de la localisation spatio-temporelle des actants de l'énonciation" (in Cosnier, Coulon, Berrendonner, K.-Orecchioni, 1982, p.133).

d'attentes réciproques dans lequel les sujets constituent leur identité" (cité par Trognon in *Échanges sur la conversation*, 1988).

Plus prosaïquement, on peut définir l'interaction comme visant un but (justifier, prouver, construire une image de soi, faire changer d'avis, se comprendre...). Le principal point commun entre ces enjeux hétérogènes est qu'ils sont tous institués comme valeurs à atteindre par la préexistence de systèmes de normes. Mais en tant qu'elle est condition de possibilité de l'interaction justement, l'existence de ces normes entraîne certaines conséquences:

- le caractère polémique et conflictuel de toute interaction, dans la mesure où communiquer, c'est toujours rivaliser afin de mettre les normes de son côté;
- à l'inverse, le fait que toute interaction est un processus fondamentalement co-opératif, qui repose sur une connivence obligée (Berrendonner, 1990, p.7).

Mais il convient également de prendre en compte l'amont de l'interaction. Lévy et Trognon nous rappellent que ce qui constitue la possibilité même de communiquer, ce qu'ils conçoivent comme un "acte de foi indéfiniment renouvelé", est antérieur à la prise de parole. Et "si les hommes peuvent communiquer, se comprendre, ce n'est pas à partir de consciences de soi, séparées et distinctes, mais à partir d'une expérience partagée, d'une conscience à la fois unique pour chacun et commune à tous, d'exister, d'être au monde qui ne se distingue en rien d'une autre conscience" (*Connexions*, 47, 1986, p.19). A cet égard, nous pourrions suivre A. Berrendonner lorsqu'il fait l'hypothèse que l'interaction ne se joue pas à deux (personnes physiques) mais à trois, "mettant aux prises non seulement deux "univers de croyances" individuels, mais aussi un "modèle de réalité public" (M), que les interlocuteurs façonnent en commun" (1990, p.15).

Cette notion de modèle de réalité public ressemble à celle d'espace référentiel de Mieville/Grize(1989). Pour ces auteurs, toute schématisation institue, au moment où elle est produite, deux espaces: un espace référentiel et un espace contextuel.

L'espace référentiel acquiert alors le statut d'espace intersubjectif ("espace partagé et connu comme tel par les interlocuteurs, de sorte que l'auditoire peut, dans une intervention ultérieure, s'y situer sans avoir à la thématiser préalablement"). L'espace contextuel peut, lui, être analysé comme un ensemble complexe de représentations activées au cours du processus interactif. Les auteurs distinguent en particulier: les autoreprésentations du sujet locuteur, les représentations qu'il se fait de son auditoire, les représentations des objets qui constituent l'espace référentiel, les représentations de la finalité de la schématisation...

Il convient maintenant de se centrer plus particulièrement sur la situation didactique à proprement parler, situation à laquelle appartiennent les éléments de conversation que nous allons analyser.

Les réflexions concernant le "rapport pédagogique" sont liées généralement au cadre de l'institution scolaire. Qu'en est-il de leur pertinence lorsqu'il s'agit d'un contexte différent (ou qui se veut tel, comme c'est le cas pour les RES), ce sera à nous d'en juger par la suite. Prenons-en acte cependant.

La relation pédagogique est relation contractuelle, fondamentalement³. En effet, tout se passe comme si un "contrat", dont une des spécificités est d'être implicite, obligeait les parties en présence (enseignants/enseignés) dans un système d'attentes, réglant les rôles, les droits et devoirs réciproques. Il devient ainsi "quelque chose qui va de soi", et qui ne se repère que dans les moments de rupture. Il "va de soi" par exemple, que le devoir d'enseigner et d'éduquer appartient au professeur et celui d'être enseigné et éduqué à l'élève (ces devoirs constituant, pour J. Filioux (1986), la clause centrale du contrat).

Il apparaît donc que ce contrat règle des positions asymétriques, susceptibles d'être identifiées dans les prises de parole des uns et des autres.

³ Au sujet du "contrat didactique", voir M.L. Schubauer-Leoni, 1986, 1988, 1991.

Toutefois, nous devons être attentifs au fait que ce pacte, s'il repose bien sur des positions asymétriques, ne peut se constituer que sur la base d'un accord, tacite lui aussi, de la part de tous les acteurs. Il s'agit donc d'un complexe processus de "reflexivité", au sens ethnométhodologique, dans la mesure où la position "haute" de l'enseignant, en tant que détenteur du savoir et du pouvoir (dans une certaine mesure!) ne peut être fondée que sur la reconnaissance de la part des élèves de cette position, et de leur acceptation à "jouer le jeu" de leur position "basse".

Dans cette perspective, les termes de pouvoir, de relations asymétriques, de position haute ou basse, sont donc à utiliser avec circonspection, puisqu'il s'agit d'un système où chacun a le pouvoir, justement, d'offrir (ou non), de reconnaître (ou non) à l'autre ce pouvoir !

Il me semble qu'arrivés à ce point de notre réflexion, il serait pertinent d'accueillir le développement que consacre Flahault (1988) à la notion de place.

La thèse centrale de cet auteur s'articule autour de la citation de Benveniste (1971): "c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet" (p.36). En effet, au-delà de la fonction de transmission du langage, au-delà de ce qu'un énoncé donne à connaître, c'est ce qu'il donne à reconnaître comme relation intersubjective, qui est essentiel: "si captive que [la parole] soit du discours qui la détermine et de la référence à un quelque chose dont il est parlé, elle ne cesse pour autant d'opérer dans l'ordre du "qui je suis pour toi, qui tu es pour moi" (page de garde; voir aussi p.50).

Ainsi l'action que toute parole engage se manifeste à travers les "effets de place".

Ce concept de "place" repose essentiellement sur le fait que "chacun accède à son identité à partir et à l'intérieur d'un système de places qui le dépasse" (p.58). Nous sommes tous pris dans une sorte de topologie de la parole, à laquelle nous sommes complètement assujettis⁴, et de laquelle, en retour, nous tirons la substance propre à l'élaboration de notre identité, pris en spirale dans la dialectique sans fin du "je-tu".

Ainsi, tout énoncé est engendré, et doit être compris, à partir et d'un système discursif (qui le constitue et qu'il constitue) et d'un énoncé auquel il se veut réplique, réponse, notation complémentaire... (p.201). C'est à ce système discursif que nous devrons être attentifs lors de l'analyse: comment chaque participant de l'échange de la place d'où il parle assigne une place complémentaire à l'autre et "lui demande, en s'y tenant, de reconnaître qu'[il est] bien celui qui parle de sa place" (et réciprocement !) (p.70). Bien qu'il est question, dans notre étude, de savoirs, de transmission de savoirs, d'acteurs se définissant comme "offreur" ou comme "demandeur" d'un savoir, il s'agit bien en fait d'un rapport entre sujets offrant, demandant, recevant des "places" dans le processus discursif, quelque chose donc de l'ordre de la reconnaissance, dans une dialectique de liberté et de contrainte.

En conclusion de ce point concernant le cadre théorique, nous pouvons poser l'hypothèse qu'il n'existe pas de coupure franche entre le domaine du cognitif et celui du social. En effet:

"Les compétences cognitives apparaissent comme inscrites dans la dynamique de tissus de relations sociales et de coordination gestuelles et discursives dont elles sont l'élément émergeant et/ou structurant, en conflit ou non avec d'autres principes organisateurs du champ" (Grossen/Nicolet/Perret-Clermont, 1988, p. 84; voir également l'article "L'extorsion des réponses en situation asymétrique", *Verbum*, 1992).

Il s'agit maintenant de prendre en compte ces références théoriques concernant l'interaction de manière générale, pour élaborer un modèle permettant l'analyse d'échanges dans un contexte plus spécifiquement didactique.

⁴ "Il n'existe pour un sujet aucun lieu extérieur à cette convention, d'où il puisse l'examiner, en formuler les termes et décider d'entrer ou non sous sa loi" (p.57).

2. PROPOSITIONS DE MODÈLES D'ANALYSES

2. 1. INTRODUCTION

En prenant comme points de départ les positions théoriques citées plus haut, à savoir en particulier: que toute parole est à considérer d'un point de vue linguistique et d'un point de vue discursif⁵, que le savoir se construit dans et par des relations interpersonnelles et que la situation d'apprentissage se définit comme un réseau de significations qui se construit dans l'interaction, la question centrale, guidant l'élaboration de l'analyse est la suivante:

*de quelle manière les participants de l'interaction collaborent à la structuration de l'activité et de ses significations.
Ou plus simplement: comment se structure la relation entre l'"enseignant" et l'"élève" autour de l'objet du savoir⁶.*

La question est vaste et complexe. Il s'agit par conséquent de se donner les moyens, de construire les outils permettant de cerner cette complexité.

Au fil de mes réflexions, en écoutant et réécoutant les enregistrements des échanges, il m'est apparu avec évidence que l'objet du savoir n'est jamais neutre, quel qu'il soit; qu'autour de lui se cristallisent les représentations, les significations que chacun des participants lui donne, et que ces représentations et significations se définissent dans une négociation continue entre acteurs.

Afin de rendre compte et des enjeux "psychosociaux" de l'objet du savoir et de ce qui est plus spécifiquement de l'ordre de la transmission du savoir (et de l'intrication de ces deux "niveaux"), j'ai choisi des exemples concrets de nature différente les uns des autres.

Deux échanges sont utilisés comme modèles à partir desquels les propositions d'analyses s'élaborent. Il s'agit de l'échange "cuisine, simple et rapide" et de l'échange "origami". Dans le premier cas (cuisine), deux types d'analyse sont proposés, l'un concerne l'échange tout entier, l'autre une séquence en particulier. Dans le second cas (origami), une seule séquence est considérée.

Les "lunettes" construites ne sont pas tout à fait les mêmes qu'il s'agisse de l'un ou de l'autre échange:

1) Concernant l'échange cuisine, j'ai axé mon analyse sur trois aspects du discours, en considérant l'ensemble de l'échange:

- les modes discursifs;
- les formes discursives;
- les niveaux de référenciation (place du locuteur).

Mon but étant d'essayer de cerner le lien entre contenu, forme linguistiques et négociation des statuts des participants par rapport à l'objet du savoir. En faisant l'hypothèse que la forme et le contenu d'un énoncé, formulé par un acteur, à un moment donné, destiné à une personne en particulier, sont en étroite relation avec la signification que cet acteur donne à ce qu'il est en train de faire, à la situation dans laquelle il est engagé socialement.

2) Toujours pour ce même échange cuisine, j'ai choisi une séquence qui me paraît significative. Il s'agit de la mise en place du cadre, au tout début de l'interaction. On peut

⁵ Un énoncé verbal, quel qu'il soit, même une seule phrase, n'apparaît pas comme le produit d'un seul locuteur, mais comme le résultat d'un processus interactif.

⁶ Le modèle tripolaire est convoqué pour rendre compte de la situation didactique dans son ensemble. L'objet du savoir ne peut être négligé puisqu'à travers ses spécificités, il structure la relation qu'enseignant et élève construisent autour de lui.

y observer une négociation non seulement des rôles dans l'activité qui se prépare (qui fait quoi) mais aussi des statuts des participants (à analyser en termes de places) et des représentations qu'ils se font de l'échange.

3) Pour l'échange origami, j'ai sélectionné une séquence qui forme un tout en soi; il s'agit de l'explication des opérations destinées à la réalisation d'une fleur en papier. Je concentre mon analyse essentiellement au niveau de la transmission du savoir, en me demandant: qu'est-ce qui est transmis, quelles sont les stratégies d'enseignement adoptées par l'"offreuse", quels rôles sont joués par les "demandeurs" à cet égard.
Il conviendra également d'aborder d'autres sujets, notamment la dimension "indexicale" de ce type d'échange, où les mots utilisés ne sont pas toujours de bons informateurs pour celui qui n'y assiste pas...

2. 2. L'ÉCHANGE CUISINE: ANALYSE GLOBALE

Avant d'en venir à l'analyse, il convient d'avoir quelques informations concernant cet échange.

2.2.1. PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Il s'agit de l'échange intitulé "cuisine simple, rapide et sympa" qui a eu lieu le 03.06.93 entre 10 heures et 14 heures (enregistrement sur cassette audio: 10h.-12h) au domicile de l'offreuse (O).

De manière générale, il a été convenu que les participants choisissent parmi les recettes collectées et fichées par O celles qui les intéressent. Ils se retrouvent chez O le matin vers dix heures, préparent le repas à partir de ces fiches-recettes et mangent ensemble. Les frais occasionnés par les produits nécessaires (achetés par O la veille ou le matin-même) sont divisés entre eux.

Ce matin-là, deux "demandeuses" (D1 et D2) étaient présentes. D1 et D2 avaient déjà participé à des échanges cuisine avec O; toutefois, D1 et D2 ne s'étaient encore jamais rencontrées.

- O est une femme d'une soixantaine d'années, extrêmement vive et énergique. De sa vie, D1 et D2 savent qu'elle a été mariée et a eu des enfants (elle vit seule maintenant);
- D1 doit avoir quarante ans environ. Elle est mariée et a des enfants;
- D2 semble avoir vingt-cinq ans à peu près. O et D1 peuvent s'imaginer qu'elle n'est ni mariée ni n'a encore d'enfants. Par rapport à ce savoir considéré généralement comme un savoir de femmes et de "maîtresses de maison", elle se retrouve donc dans la position de "novice" face à deux "expertes". Nous verrons de quelle manière ces statuts se constituent et se définissent au cours de l'interaction.

Les recettes⁷ avaient été choisies par D2 et O la semaine précédente; D1 avait été prévenue et avait donné son accord.

A noter encore: de manière générale, l'ensemble de la tâche (préparation des plats) est caractérisé par une organisation séquentielle et non indépendante d'un certain ordre de succession: les choses se font les unes après les autres. Cette succession des étapes doit être l'objet d'une vision à long terme, d'une vision anticipatrice (par exemple: préparation de la pâte brisée en tout premier puisqu'il faut la laisser reposer vingt minutes au moins; les biscuits doivent être mis au four avant les bereks...). L'organisation des différentes étapes est prise en charge de manière évidente par l'offreuse, en accord implicite avec les demandeuses.

⁷ Il s'agissait de préparer des berek (chaussons fourrés au fromage blanc et aneth); une crème rhubarbe et des biscuits [tuiles]. Le détail des recettes se trouve en annexe.

2.2.2. MÉTHODE

Pour cette analyse au niveau de l'échange dans son entier, il s'agit de prendre en compte l'ensemble du texte dialogué, et de regrouper les éléments linguistiques qui appartiennent à une même catégorie. Trois catégories sont identifiées:

- a) les "modes" discursifs;
- b) les "formes" discursives;
- c) les niveaux de référenciation.

Ce relevé permet, me semble-t-il, de schématiser la complexité des interactions et de mettre en évidence des éléments significatifs concernant la manière dont l'échange autour d'un savoir est négocié par les participants.

Nous faisons en effet l'hypothèse que ces "indicateurs", choisis par telle personne, à tel moment de l'interaction, adressés à tel interlocuteur, sont révélateurs de cette co-construction (ils fournissent également des indices permettant de comprendre le jeu des attributions de places, nécessaire et déterminant, me semble-t-il, la relation au savoir).

a) Le mode discursif désigne la manière dont le locuteur expose les contenus de son discours. Dans l'analyse du mode discursif, on s'intéresse à la nature de l'énoncé pris isolément, sans préjuger des fonctions qu'il est conduit à remplir dans le contexte où il s'insère (voir Apothéloz et all., 1985).

Par **modes discursifs**, j'entends tout énoncé, expression ou demande:

1. d'une explication, justification: le locuteur explique une manière de faire ou une règle; il peut également justifier une manière de faire ou une règle.

Ex. Pour couper la rhubarbe, je prends des ciseaux, c'est plus rapide; C'est quoi une gougère?

2. d'un constat: le locuteur se présente comme témoin décrivant ou constatant des faits, événements ou choses.

Ex. La rhubarbe n'est pas lavée.

3. d'un ordre (mode prescriptif ou injonctif): le locuteur donne son opinion sur quelque chose à faire ou à ne pas faire, donne un conseil, un ordre.

Ex. Il faut la surveiller cinq minutes.

4. d'un jugement de valeur, opinion (mode axiologique): le locuteur porte un jugement sur des faits, événements ou choses.

Ex. Ah oui ! C'est pas mal; Qu'est-ce que t'en penses ?

5. d'une évaluation, vérification: le locuteur évalue, vérifie la résolution d'un problème. Se distingue du mode axiologique dans la mesure où il est question ici explicitement d'une tâche posant problème.

Ex. Je vais vérifier tout ça; Tu as bien mis les oeufs en neige dans la crème à la rhubarbe ?

6. d'une information-guide: le locuteur apporte une information sur la manière d'entreprendre une chose, de continuer une tâche. Ce mode est distinct de l'explication dans la mesure où il est question ici d'une tâche initiée mais interrompue faute d'information suffisante.

Ex. Maintenant, tu mets la farine et les jaunes d'oeufs; Le poivre, il est où ?

7. d'une proposition: le locuteur propose une manière de faire nouvelle, une explication, une réorganisation du cadre. Ce mode est caractérisé par les signes linguistiques indiquant qu'il s'agit d'une "innovation".

Ex. J'aimerais connaître ta manière à *toi* de faire la pâte brisée; Ne pourrait-on pas *plutôt*... ?

8. d'un projet (mode projectif): le locuteur anticipe l'avenir, prédit, fait des projets...

Ex. Voilà, je vais laver la rhubarbe; On pourra préparer la crème ?

X. réponses courtes de type "oui"/"non"⁸.

b) A considérer également, la **forme discursive** (interrogative/affirmative) utilisée. La forme discursive interrogative me semble particulièrement intéressante. Elle peut être indicatrice de place (il convient toutefois d'être prudent et de considérer le contexte général de son utilisation).

Elle joue également un rôle fondamental dans toute situation didactique.

De la part de l'"enseignant", la forme interrogative peut être utilisée lorsqu'il s'agit:

- d'une vérification des connaissances de l'"enseigné" (on parle alors de question "fausse": le locuteur connaît la réponse);
- d'une demande d'information concernant la stratégie de résolution d'un problème adoptée par l'enseigné ("comment tu t'y es prise pour préparer la pâte: tu as bien mis les oeufs en neige, puis la farine... ?");
- d'une proposition: "ne voudrais-tu pas plutôt... ?".

De la part de l'"enseigné", la forme interrogative peut être utilisée lorsqu'il s'agit:

- d'une demande d'aide ou d'une information-guide lui permettant de continuer une opération; cette question serait du type "comment on fait pour ?" (demande d'aide);
- d'une demande de conseil ou d'un jugement, ou d'une évaluation (par exemple: "est-ce que c'est juste ?", "tu crois que c'est bon ?");
- d'une proposition (par exemple: "ne voudrais-tu pas plutôt... ?").

c) Il me semble également pertinent de relever dans le discours la place du locuteur, ou **niveaux de référenciation** (ibid., 1985).

1. Niveau de vécu personnel (le locuteur utilise la première personne du singulier. Ex. "je pense qu'il faudrait"; "je fais comme ça d'habitude");
2. Niveau de vécu groupal (le locuteur utilise le "on" ou le "nous"; le locuteur fait référence au groupe dans lequel il s'inscrit explicitement. Il peut également utiliser le "on" dans le sens impersonnel; sa propre implication apparaît alors comme ambiguë);
3. Niveau "préthéorique" (le locuteur n'indique pas la source de son énoncé; il utilise une forme constatative, "c'est", "X est"... Le sujet est donc absent du référent élaboré dans son discours, que ce soit en tant qu'individu isolé ou inséré dans un groupe. Ses propos tendent alors à une portée plus générale, c'est pourquoi Apothéloz et all. parlent de niveau préthéorique).

- A prendre en compte également, la **place du locataire** ("tu", "vous"). Le locuteur s'adresse-t-il explicitement à un destinataire particulier, lequel ?

Nous aurions pu entreprendre une analyse quantitative fine de l'échange en codant chaque énoncé au moyen des items de cette grille d'analyse. Mais notre objectif ici est plutôt de rendre compte de tendances.

2.2.3. ANALYSE

En traversant l'échanges, on peut mettre en évidence plusieurs phénomènes significatifs:

A. Concernant les formes discursives affirmatives et interrogatives, il apparaît que:

O utilise plus souvent la forme affirmative qu'interrogative;

D1 " " " interrogative qu'affirmative:

D2 utilise les deux formes sans préférence particulière.

⁸ Les auteurs auxquels je fais référence (Apothéloz et all. 1985) ne prennent en compte que quatre modes discursifs: constatif, projectif, axiologique, prescriptif/injonctif.

Nous verrons plus loin que les affirmations de O sont généralement des explications ou des informations-aides et que les interrogations de D1 sont précisément des demandes d'explication et des demandes d'aide... Nous constatons ainsi la difficulté d'analyser les énoncés pris isolément, puisqu'ils ne prennent leur sens que dans un contexte d'interactions spécifique. Ce que nous pouvons dire toutefois, c'est que D1 joue bien le rôle d'élève (s'adresse à celle qu'elle considère comme "sachant", en utilisant des signes linguistiques qui marquent "qu'elle ne sait pas") et institue par là-même l'O dans son rôle de "professeur", de référence par rapport à ce savoir.

B. Concernant les niveaux de référenciation ainsi que la place du locataire, on peut relever particulièrement le fait que:

O utilise souvent le pronom "on" à valeur de nous, mais aussi le "on" plus ambigu qui semble référer à une instance extérieure;
D1 utilise souvent la deuxième personne "tu".

A ce sujet, on peut faire quelques hypothèses. De la part de O, la fréquente utilisation du on, la référence au vécu groupal peut exprimer sa volonté de ne pas directement adopter la forme prescriptive-injonctive. Elle exprime aussi son refus de se distinguer des autres partenaires de l'échange (pour une analyse plus détaillée, voir p. 50-51).

Le "tu" utilisé régulièrement par D1 désigne O. Il signifie que lorsque D1 s'exprime c'est à O qu'elle s'adresse, de manière générale. Le "tu" marque également la proximité dans les relations entre O et D1.

C. En étant attentifs aux modes discursifs privilégiés par chaque locutrice et la forme discursive choisie, on observe que:

O, parmi les modes discursifs, utilise préférentiellement le mode explicatif et projectif (forme affirmative);

D1, parmi les modes discursifs, utilise préférentiellement les modes "information-guide", "proposition", "explication", "évaluation" (forme interrogative);

D2, parmi les modes discursifs, utilise préférentiellement les modes "information-guide", "évaluation", "projectif" (forme interrogative).

D. A partir de ces observations, il est intéressant de se poser la question: quand tel locuteur s'adresse à tel locataire, de quelle manière (mode discursif) s'y prend-il préférentiellement?

On peut faire l'hypothèse en effet que la manière choisie pour s'adresser à telle personne n'est pas indépendante de la représentation que l'on se fait de son statut dans l'interaction, ainsi que du sien propre.

Il faut noter tout d'abord que cet échange, s'il met en présence trois personnes, est caractérisé en fait par une communication orientée majoritairement entre O et D1, et entre O et D2: il n'existe pratiquement pas d'échange verbal entre D1 et D2.

Dans cet échange, on peut observer que les relations entre D1 et O, et entre D2 et O (lorsque D1 ou D2 initie une séquence), et réciproquement, entre O et D1 ou D2, se construisent selon un nombre limité de schémas qui tendent à se répéter régulièrement.

On peut relever trois "schémas relationnels" principaux:

1. D1 (ou D2) initie une séquence interactionnelle par une question adressée à O. On observe en effet, qu'au début de chaque nouvelle tâche à effectuer, D1 (/D2) pose une question à O, relative en général à l'organisation de l'activité. Ces questions peuvent souvent se traduire, se résumer à "comment on fait pour..." ou à une demande d'explication.

On aurait ainsi un type de relation que l'on peut schématiser de la façon suivante:

$$\begin{array}{c} D1-D2 \rightarrow O \\ \text{demande d'aide/exPLICATION} \rightarrow \text{information/exPLICATION} \end{array}$$

Voici quelques exemples de ce schéma:

- a. *D2. Qu'est-ce que c'est une "gougère" ?*
O. Ben en gros, c'est une pâte à choux avec du fromage. Donc ça fait euh, c'est bourguignon, hein, ça fait un, la pâte à choux ça gonfle, tu vois et c'est croustillant et c'est gonflé, tu peux le faire en couronne ou tu peux le faire en petits chaussons (?) individuels, tu peux servir en entrée, en apéritif ou en plat complet avec une salade, ou en dîner, hein. Y a des tas de plats qui peuvent devenir plat unique, hein.
- b. *D1. Bon alors "100 grammes de sucre". Dans les blancs d'oeufs on met du sucre comme ça ? Dans les blancs ?*
O. Pas tout de suite, les blancs tu les battras - tu les fais pas tout de suite, hein. Tu les fais pas tout de suite monter parce qu'il faut du temps, hein.
D1 Ah ouais. Par quoi on commence alors ? Farine ? Jaunes ?
- c. *D1. Mais attends, qu'est-ce qu'on va prendre pour faire cuire les tuiles ?*
On peut prendre ce plat-là ?
O. Non ! Les tuiles ça se fait sur une plaque
D1. Ah ouais.
- d. *D1. "Cent grammes". Ça c'est du beurre, ça ?*
O. Oui, c'est du beurre de cuisine. On met un tout petit peu moins avec le beurre de cuisine, hein.

On peut noter ici qu'à une demande d'information ponctuelle et précise de la part de D1, O ne répond pas directement (oui, on met du sucre dans les blancs, ou, non on ne met pas de sucre dans les blancs...), mais par une injonction négative sur l'action elle-même, comme si O disait: je ne réponds pas à ta question parce qu'il ne s'agit pas de mettre ou de ne pas mettre du sucre dans les blancs, mais du fait même de battre les blancs. Action d'ailleurs qui n'est pas explicite dans l'énoncé de D1, mais inférée certainement par le contexte d'élocution.

2. On peut observer un deuxième schéma: lorsque O initie une séquence interactionnelle (mais c'est rare), elle le fait sur le mode projectif, sans forcément s'adresser à l'une ou à l'autre des participantes.

$$\begin{array}{c} O \rightarrow ? \\ \text{mode projectif} \rightarrow ? \end{array}$$

Voici quelques exemples de ce type de relations.

- a. *O. On pourra préparer la mixture du fromage blanc, ah ben non ! les tuiles, les tuiles !*
D1. Voilà, les tuiles je sais pas faire et j'aime beaucoup ça.
O. Et ben on va apprendre, Moi ça fait très longtemps que j'en ai pas fait.

On peut noter au passage l'auto-attribution d'un rôle par D1. Alors que l'énoncé de O n'était pas directement adressé, ni à l'une ni à l'autre, D1 prend la parole et exprime sa volonté de préparer les tuiles.

L'énoncé "Et ben on va apprendre..." de O est également significatif et justifie l'hypothèse concernant son importante utilisation du "on/nous". En effet, dans cet énoncé, elle exprime le fait qu'elle ne connaît pas forcément mieux la recette (le savoir-faire des tuiles, par exemple) que les deux demandeuses. C'est une sorte de "déresponsabilisation", de rejet (relatif !) de la position supérieure que devrait lui conférer son statut d'offreuse. La fréquente utilisation du "on" à valeur de "nous" rejoint cette idée.

A travers ce "on", elle signifie que tous les participants, sans exception, sont au même niveau: il n'y aurait donc pas un "je" de l'offreuse opposé à un "vous" désignant les demandeuses. Toutefois, cette volonté de ne pas marquer linguistiquement de "hiérarchie" entre actrices est contredite par d'autres signes ! Le fait même que ni D1 ni D2 n'utilisent le "on" indique une certaine place à celle qui l'utilise presqu'exclusivement. On peut en outre observer que cette forme est utilisée lorsque O adopte le mode projectif (à valeur injonctive indirecte).

Exemples.

- a. *D1. Bon qu'est-ce que je fais, alors t'as dit euh /*
O. Ben alors tu vois, euh, ça va cuire dix minutes, après on va écraser avec de la cannelle et on remet cinq minutes.

Dans ce second exemple, la "stratégie" de remplacer le "tu" (ou la forme impérative, deuxième personne du singulier) - trop menaçante pour la "face" de l'interlocuteur ? - par le "on" est mise à jour:

- b. *O. Et pis après on pourra préparer les beignets, on va mettre les tuiles au four, les beignets après. On peut grasser, tiens, tu peux graisser une plaque, t'as du sopalin là.*

Cette manière d'atténuer la menace que recèle le mode injonctif ne masque pas totalement le fait qu'il s'agit bien d'une injonction... indirecte.

3. On peut mettre un troisième schéma relationnel en évidence: lorsque O initie une séquence, elle utilise le mode évaluatif:

$$\begin{array}{l} O \rightarrow ? \\ \text{mode évaluatif} \rightarrow ? \end{array}$$

Voici deux exemples.

- a. *O. T'as mis le beurre, les blancs, le sucre ?*
D1. ouais
O. la farine ?
D1. ouais
O. cinquante grammes
D1. ouais

O. Ouh ! alors ça me semble un peu liquide, hein. On pourra mettre un peu de farine...

- b. *O. Voilà. Alors t'as fini les blancs en neige ? Qu'est-ce qu'ils disent ?*
D1. J'ai pas bien fini
O. T'as pas bien fini
D1. J'te laisse finir parce que j'ai pas le coup de main, moi.

2.2.4. CONCLUSION

A partir de ce type d'analyse, qui prend en compte certains aspects linguistiques de l'interaction, nous avons pu constater un certain nombre de processus mis en oeuvre par les acteurs (de manière interactive) pour donner sens à la situation.

- 1) De manière générale, nous pouvons observer que les statuts "officiels" d'offreur et de demandeur sont respectés; ou plutôt: ils se constituent continuellement au cours de l'interaction (en particulier à travers les demandes d'aide et d'explication des D destinées à O, et l'utilisation préférentielle des modes projectif et explicatif par O).
- 2) Nous pouvons également constater qu'il existe un lien entre les éléments linguistiques mis en évidence, les statuts des participants et, finalement, la relation à l'objet du savoir.

En effet, tout se passe comme si les activités des participants autour de l'objet d'apprentissage (la confection de plats cuisinés, en l'occurrence) étaient médiatisées par leurs représentations de la situation didactique (qui semble se définir principalement autour du respect des recettes et de la confiance accordée au savoir de O) et des statuts de chacun, par conséquent (d'un côté les "apprenants" qui ne peuvent que ne pas savoir et donc que poser des questions "pour apprendre"; de l'autre, un "sachant" qui ne peut que savoir, même s'il fait croire le contraire, qui ne peut donc qu'expliquer et organiser le savoir).

Ce type d'analyse nous renseigne sur certains mécanismes à un niveau général. Il paraît intéressant maintenant de procéder à une analyse plus fine d'une séquence de ce même échange. Pour ce faire, il me semble nécessaire d'adopter une méthode d'analyse respectant le contexte d'interlocution. La question de savoir comment se construit la relation à l'objet d'apprentissage entre les participants reste centrale.

2. 3. L'ÉCHANGE CUISINE: ANALYSE D'UNE SÉQUENCE

J'ai choisi d'analyser une séquence qui se trouve au tout début de l'interaction. Il me semble que ce qui est de l'ordre de la mise en place de l'**espace référentiel** est essentiel dans toute situation didactique. Cette construction d'un espace référentiel commun, on peut l'identifier, dans les échanges, au moment où la question de la mise en place du **cadre** est abordée (mais aussi lorsqu'il est remis en question ou violé).

Par "cadre", j'entends tout ce qui concerne à la fois les aspects pratiques, concrets de la situation (définition des tâches, des rôles [qui fait quoi], des outils, de l'espace d'action...) dans le but d'atteindre les objectifs fixés; et ce qui est de l'ordre des "statuts", de la "place" des participants de l'interaction.

Ce qui m'intéresse particulièrement ici c'est la manière adoptée par les participants de négocier (ou non !) ce cadre.

2.3.1. PRÉSENTATION ET TRANSCRIPTION DE LA SÉQUENCE

Avant d'aborder l'analyse proprement dite, il convient de situer le contexte. La séquence transcrit se trouve en tout début de l'échange. Les présentations ont été faites. La préparation du repas peut commencer. Mais il faut se répartir les tâches et les espaces de travail.

Transcription de la séquence 1-27:

- 01 **O** Voilà, ben, on va commencer donc on a dit la pâte brisée/
- 02 **D1** /Ouais t'as une manière de faire toi ?
- 03 **O** Euh la pâte brisée moi en général je la fais au pof au pif hein, sinon en général c'est cinquante grammes de farine, soixante-quinze grammes de beurre j'ai sorti une recette là (.....)
- 04 **D1** Tu m'avais dit que tu faisais avec l'huile
- 05 **O** Ah oui mais moi c'est pas de la pâte brisée c'est de la pâte toute simple, c'est ma pâte à tarte que je fais quand je suis pressée: je flanque de la farine
- 06 **D1** Et tu veux pas la faire
- 07 **O** Euh oui mais j' pense qu'une pâte comme ça ce s'ra plus fin pour les chaussons
- 08 **D1** Ah d'accord. Parce que t'aurais p't-être pu nous apprendre ta manière à toi hein

- 09 **O** Ben je te l'ai déjà montrée je mets de la farine, je verse du lait - heu une pincée de sel - du lait, de l'huile et puis heu je mixe ça rapidement
- 10 **D1** Tu mixes avec les doigts
- 11 **O** Ben ouais
- 12 **D1** Ouais
- 13 **O** Et puis euh si y a pas assez je rajoute un peu d'huile ou un peu (...)
- 14 **D1** Ouais ouais
- 15 **O** Mais ça fait une pâte disons moins fine que (...) quoi
- 16 **D1** Ouais ouais
- 17 **O** Alors comme ça c'est un chausson je pense que ça sera mieux carrément une pâte brisée.
Alors y a donc celui qui celle qui veut travailler la pâte brisée et pis on va mettre en route aussi la rhubarbe hein...
- 18 **D1** D'accord
- 19 **O** (débale la rhubarbe) Elle est pas encore lavée

- 20 **D2** *Qu'est-ce que vous voulez faire ?*
 21 **D1** *Moi ? C'est égal (?) La pâte brisée tu sais faire ?*
 22 **D2** *Non*
 23 **D1** *Bon il faut que tu apprennes à le faire moi je sais faire*
 24 **O** *Voilà alors les ingrédients sont là hein la farine le sel le sucre alors la rhubarbe on va la laver, l'éplucher!*
 25 **D1** */Moi j'fais Voilà moi je lave la rhubarbe*
 26 **O** *Et puis heu*
 27 **D1** *Alors*

2.3.2. MÉTHODE

L'analyse se fera à différents niveaux:

- tout d'abord, il s'agit de mettre en évidence la structure interne de la séquence et de décrire le déroulement des événements;
- proposer ensuite des hypothèses interprétatives au niveau discursif
 - en fonction des *représentations* que l'on peut déceler chez les partenaires de l'échange et qui déterminent les comportements;
 - en fonction également de la *théorie des places* (et de celle des faces).

L'hypothèse principale qui va guider mon regard est la suivante:

Dans toute interaction - et d'autant plus semble-t-il dès lors qu'il s'agit d'une relation fondée sur la transmission du savoir - les compétences cognitives (ou en tous les cas, les compétences activées et présentées comme telles à autrui) sont non seulement inscrites "dans une dynamique de relations sociales", mais jouent en quelque sorte le rôle d'enjeux, autour desquels se construira l'interaction et les identités de chacun des acteurs. Tout se passe en fait comme si l'objet du savoir n'est en fait qu'un prétexte (ou plutôt instrument, moyen), dans la mesure où pour chacun des participants, l'objectif essentiel est d'occuper la place de "l'instance qui reconnaît et assigne les places" (Flahault, 1988, p.210), et par conséquent de se faire reconnaître par les autres comme possédant la légitimité de parler de cette place.

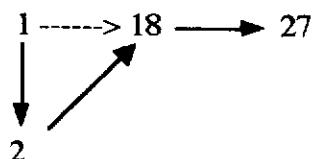
2.3.3. DESCRIPTION

On pourrait schématiser cette séquence de la manière suivante:

1[2-18] 27

Le cours "normal" de l'échange a été comme interrompu à partir du deuxième tour de parole, formant ainsi une "incise" entre 2 et 18.

Sous une autre forme⁹:



⁹ Voir Trognon, 1988.

Il s'agit dans cette séquence de la mise en place du cadre, initiée en 1 par O. C'est elle qui "ouvre les feux", non seulement en prenant la parole la première mais aussi en disant "on va commencer"¹⁰. Elle commence à s'engager dans la récapituation des différentes étapes à entreprendre¹¹ quand elle est interrompue par D1 (2).

L'interruption de D1 introduit un nouveau thème sous la forme d'une requête destinée à O: "quelle est ta manière à toi de faire de la pâte brisée" (2).

O est de nouveau "interrompue" alors qu'elle pense avoir répondu à la requête de D1 (3) et qu'elle tente de revenir à son schéma initial ("j'ai sorti une recette là") par D1 qui exprime indirectement quelque chose que l'on pourrait qualifier de refus: refus d'accepter cette réponse, en référence à un énoncé antérieur ("tu m'avais dit que tu faisais avec l'huile").

En 5, O rétablit le malentendu que l'on pourrait exprimer en ces termes: si je n'ai pas parlé de l'huile, c'est parce que je croyais que tu me demandais ma recette de la pâte brisée. Quand j'utilise de l'huile c'est pour la pâte "toute simple" et quand "je suis pressée".

D1 insiste (6) et réinsiste (8) malgré la justification de O en 7 (si je n'ai pas proposé ma recette de la pâte toute simple de quand je suis pressée, c'est parce qu'il me semble qu'une pâte brisée - comme la recette que j'ai sortie le propose - est mieux appropriée pour le but que nous avons fixé).

Après l'intervention de D1 en 8, O répond partiellement à D1 en lui faisant comprendre que c'est une question peu pertinente puisqu'elle devrait déjà en connaître la réponse ("je te l'ai déjà montrée"), en faisant référence, sans doute, à un échange antérieur. Je dis "partiellement" répondu dans la mesure où l'on peut imaginer que l'intervention de D1 en 8 avait pour but de changer radicalement le cours des choses établi par O: au lieu de se baser sur les fiches-recettes, pourquoi ne nous apprendrais-tu pas ta manière à toi (sous-entendu, en nous la montrant, en la faisant).

O, en 9, répond, mais oralement. Elle transmet sa recette en mots. Intéressant, elle utilise le verbe sous-entendu dans la question de D1 (montrer), mais au lieu de montrer par des gestes, elle montre par des mots.

En 10, D1 prolonge sa demande d'explication en se centrant sur les détails de la présentation ("avec les doigts").

A partir de là et jusqu'en 16, D1 acquiesce à toutes les interventions de O.

La première partie de l'intervention de O en 17 clôt la parenthèse (ouverte en 2), la boucle se referme, avec l'accord de D1 (16, 18). La seconde partie initie une autre sous-séquence consacrée essentiellement à la mise en place du cadre.

En 20, D2 prend l'initiative de négocier les rôles. Elle demande à D1 quelle tâche l'intéresse. D1 ne répond pas directement, puisque c'est elle, à travers sa question en 21 (la pâte brisée tu sais faire ?) et son injonction en 23 (il faut que tu apprennes) qui finalement décide des rôles !

O (24) construit le "cadre instrumental": elle sort les ingrédients nécessaires à la préparation de la pâte brisée et de la rhubarbe. Elle ne s'adresse pas directement à l'une ou à l'autre, en disant: "la rhubarbe, on va la laver".

D1 (25) prend à elle la proposition déguisée de O et décide de s'investir dans cette tâche: "voilà moi je lave la rhubarbe".

¹⁰ Cet énoncé cependant peut aussi être compris en relation avec "la pâte brisée" dans le sens: on a dit qu'on allait commencer la pâte brisée, sous-entendu: il faut la faire tout de suite parce qu'elle doit se reposer avant d'être travaillée.

¹¹ La suite de "on a dit la pâte brisée" pourrait s'imaginer ainsi: "pendant que quelqu'un s'occupe de la pâte - qu'il faut préparer tout de suite - quelqu'un d'autre mettra en route la rhubarbe (17) etc.".

La séquence se clôt par un court silence juste après le "alors" de D1 (27). "Alors" qui semble indiquer le démarrage effectif de la tâche elle-même.

2.3.4. HYPOTHÈSES AU NIVEAU DISCURSIF

On peut comprendre l'interruption de D1 en 2, et l'interaction (jusqu'en 17) qui en est la conséquence, de cette manière:

Tout se passe comme si D1 remettait en question le schéma proposé par O concernant la pâte brisée. En effet, alors que O avait planifié la préparation de la pâte à partir de l'utilisation d'une recette écrite, D1 lui demande "sa recette à elle".

Nous pourrions comprendre ces interventions à travers la mise en évidence de représentations divergentes concernant les objectifs-mêmes de l'échange.

En effet, D1 s'imagine peut-être que les "échanges de savoirs" de manière générale doivent pouvoir se faire sur la base de savoir-faire personnels, acquis par l'expérience. Ce que D1 demande implicitement à O c'est une remise en cause de sa représentation à elle de l'échange: si nous sommes là aujourd'hui, ce n'est pas pour (bêtement) obéir à des recettes écrites sur une fiche, comme tu nous le proposes - ce que tout un chacun peut faire seul chez lui à la limite - mais pour apprendre certains "trucs" qu'aucun livre ne peut nous offrir, et que toi, grâce à ton expérience, et puisque tu te dis "offreuse", tu devrais être capable de nous transmettre".

Alors que la représentation de O concernant les échanges semble être tout différente. Dans ses interventions entre 3 et 15 en effet, elle utilise de nombreux indices linguistiques qui connotent sa propre pratique, créant une image de celle-ci où domine le peu de rigueur et la rapidité¹². Comme si pour elle, un échange de savoirs devait se faire sur la base de données "sérieuses", quantifiées, régulières... et non sur un savoir-faire personnel, caractérisé par son imprécision. On peut également faire l'hypothèse que O est centrée sur la situation présente; elle répond et se justifie en référence aux objectifs fixés en commun la semaine précédente. Elle ne veut pas remettre en question cette planification.

Tout se passe en somme comme si O et D1 se situaient chacune à des niveaux différents: O semble réagir et répondre en fonction de l'opposition pâte à tarte/pâte brisée alors que le noyau discursif, pour D1, se constitue autour de l'opposition savoir personnel/savoir "de la recette".

Nous pourrions également analyser cette séquence en termes de places.

C. K.-Orecchioni (1988), dans son article consacré aux taxèmes nous offre certains critères pour distinguer le locuteur détenant la place "haute" de celui détenant la place "basse".

Au niveau de la structuration de l'interaction, est en position haute celui qui:

- parle le plus et le plus longtemps;
- celui qui alloue les tours de paroles;
- celui qui interrompt;
- celui qui est responsable de l'ouverture et de la clôture des différentes unités constitutives du texte dialogué.

Au niveau du contenu, est en position haute celui qui:

- propose les thèmes;
- impose son vocabulaire, son interprétation des mots;
- fait valoir son point de vue.

Nous pouvons dresser le tableau suivant, en fonction de certains de ces critères¹³. Il conviendra cependant de nous demander s'ils sont pertinents en fonction du contexte qui est le nôtre ici.

¹² Ex "je la fais au pif" (3), "c'est de la pâte toute simple" (5), "quand je suis pressée" (5), "je flanque" (5), "du lait, de l'huile..." (9), "rapidement" (9), "un peu d'huile" (13)...

¹³ Pour le premier critère (durée de la parole) j'ai opté pour le comptage des mots. La mesure du temps de parole de chaque locutrice me paraissant très aléatoire.

	O	D1	D2
nbre mots	268	84	8
nbre interventions	12	13	2
interruptions		2 -> O	

C'est O qui "parle le plus" dans cette séquence. Cependant, nous pouvons aisément constater qu'elle parle *parce que* D1 lui pose des questions, *parce que* D1 lui demande de parler... C'est donc en quelque sorte D1 qui est "responsable" du nombre de mots que O prononce. Nous pouvons par conséquent proposer l'idée que D1, paradoxalement, détient la position haute sur la base du critère du nombre de mots.

Le nombre d'interventions ne me semble pas significatif, hormis le fait que D2 est complètement "hors jeu": elle ne prend pratiquement pas la parole.

La première interruption de D1 d'une intervention de O, en 2, me semble en revanche très significative si l'on prend en compte le contexte. O est en train de faire démarrer l'échange, elle commence à mettre en place le cadre: elle se situe donc dans une position haute, puisque c'est elle qui organise, décide... C'est alors que D1 l'interrompt. Celle-ci interrompt donc non seulement le processus de mise en place du cadre, mais elle remet aussi en question, en quelque sorte, la position discursive que s'était octroyée O en faisant débuter l'échange.

La seconde interruption de D1 d'un tour de parole de O (25), est également intéressante. En 24, O fait une proposition déguisée: au lieu d'utiliser le mode discursif injonctif (il faut laver la rhubarbe; lave la rhubarbe; tu peux laver la rhubarbe...), elle utilise le "on" impersonnel. En 25, D1 "obéit" à cette proposition. Je fais l'hypothèse qu'en interrompant O, en l'empêchant de continuer son intervention, tout se passe comme si elle "reprenait le dessus", elle refusait la position basse que la soumission à une injonction lui imposerait inévitablement. En effet, c'est comme si c'était de son propre choix, en toute liberté et indépendance qu'elle avait décidé de laver la rhubarbe. En même temps cependant, le "voilà" indique qu'elle est consciente de répondre à l'attente de O, et veut le marquer linguistiquement.

Il est également intéressant de noter le chevauchement des tours de O et D1 (5, 6). O est interrompue alors même qu'elle commence à expliquer sa recette; ou plutôt, D1 devance le début de l'explication de O en disant: "et tu veux pas la faire": les deux interventions se chevauchent. On peut toutefois noter que c'est D1 qui "a le dessus" puisque c'est son intervention qui est entendue: O, en 7, lui fait comprendre qu'elle ne refuse pas de lui répondre, elle ne continue pas son explication.

C'est ce jeu discursif et stratégique de ménagement des "faces", et de soi et de l'autre, (tout en visant la position "haute") qui me paraît ici tout à fait fascinant.

Cette autre approche justement, complémentaire d'ailleurs, qui s'appuie sur la définition des "faces" (Brown/Levinson, 1978) peut nous éclairer également. Selon ces auteurs, tout acteur social serait investi de deux faces:

- une face positive: idée de soi à laquelle tout acteur social équilibré tient comme à un bien essentiel. Face positive qui se manifeste généralement quand on se sent "heurté", "blessé"... Face "miroir" que l'on présente à tous comme étant la façon dont on veut "être considéré";
- une face négative: nous enveloppe et nous définit en fonction de nos "possessions" territoriales, au sens large du terme.

Les attitudes d'avance et de retrait observées lors de félicitations peuvent être expliquées par cette double face qui "subsume nos comportements sociaux" (Salins, 1992, p.198). Quand je fais un compliment, je loue la face positive de mon partenaire. En le faisant, je peux aussi manifester que j'éprouve du désir pour ses possessions, donc sa face négative. Il est donc normal que mon interlocuteur minimise ses possessions, d'une part pour éviter de blesser ma face positive, mais aussi pour mettre un frein à la "mimesis d'appropriation": cette imitation qui consiste à désirer ce que possède l'autre et qui est à la base de toute violence (cf. Girard, R.). Ainsi, le complimenté évite de me blesser et en même temps protège sa face négative (*ibid.*).

Tous les énoncés qui prennent la forme d'un ordre, d'une interdiction, d'une suggestion, d'un conseil... menacent la face négative de l'interlocuteur.

Tous les énoncés qui prennent la forme d'une critique, d'une raillerie, d'une offense, d'un blâme... menacent la face positive de l'interlocuteur.

En tenant compte de la théorie des faces, nous pourrions risquer l'analyse suivante. L'intervention en 2 de D1 représente une menace de la face négative de O (c'est une sorte de défi que lance D1 à travers sa question. En caricaturant, nous pourrions transformer le tour de parole de D1 ainsi: toi, en tant qu'offreuse, est-ce que tu possèdes un savoir personnel ? Es-tu capable de répondre ?).

En 3, O répond effectivement. Toutefois, sa réponse évasive (je la fais au pif) et le fait qu'elle se tourne vers une référence (qu'elle semble considérer comme) plus rigoureuse (la recette écrite) ne semble pas satisfaire D1 qui continue sur la même lancée (4). Mais cette fois, elle menace et la face négative et la face positive de O en laissant sous-entendre que la réponse de O est soit erronée, soit insuffisante, soit mensongère...

En 5, O tente de rétablir ses faces: elle fait comprendre qu'il ne s'agissait ni d'une erreur de sa part ni d'une erreur de la part de D1 (on peut en effet entendre le "ah oui" dans le sens: "ah oui tu as raison" et "ah oui j'ai bien une recette de pâte où l'huile fait partie des ingrédients"; D1 ainsi qu'elle-même sont par conséquent hors du danger menaçant leurs faces). Elle justifie ensuite le malentendu: en fait, ni l'une ni l'autre n'ont eu tort.

En 7, O répond surtout à l'atteinte que D1 a infligée à ses faces. En effet, à travers son intervention (6), D1 a de nouveau blessé sa face négative. Dans la mesure où "tu veux pas la faire" peut être entendu de différentes manières:

- c'est une requête: D1 demande à O de lui transmettre sa recette (pourrais-tu s'il-te-plaît nous expliquer et nous montrer comment tu t'y prends...);
- c'est une affirmation: tu nous dis que tu as une recette à toi, mais en fait tu fais tout pour ne pas nous l'expliquer, nous la montrer. Tu veux garder ton secret...

O rejette l'assertion de D1 (oui je veux bien la faire, non ce n'est pas un secret). Mais elle refuse d'entrer dans le "jeu" de D1 en se pliant à sa demande. Elle justifie alors son choix (pâte brisée) en fonction de l'objectif (chaussons). Par là-même, elle "sauve" sa face négative et sa face positive. De plus, elle réaffirme la légitimité de sa position haute que lui confère son statut d'offreuse (c'est parce que je suis offreuse que je peux dire que la pâte brisée est meilleure).

L'insistance de D1 (8) provoque de la part de O une "remise en place" ! En 9, O commence son énoncé en disant "ben je te l'ai déjà montrée". En faisant référence à un échange antérieur, O fait comprendre à D1 que sa requête est déplacée, puisqu'elle devrait déjà en connaître la réponse. Elle réaffirme ainsi sa position haute, en infligeant du même coup une blessure à la face positive de O.

Je fais l'hypothèse que cet énoncé, renforcé par le "ben ouais" (12), a pour effet le repli de D1 derrière ses réponses affirmatives (12, 14, 16, 18). Celles-ci peuvent avoir une double signification: en même temps, au niveau linguistique, au niveau du contenu des assertions de O, D1 marque son accord (c'est en effet bien comme cela que l'on doit

procéder); mais elle indique également, au niveau discursif, qu'elle accepte de regagner sa position basse de "demandeuse" tout en sauvant sa face négative (oui j'accepte ton explication, mais en fait je le savais déjà).

Ainsi, O peut réaffirmer ce qu'elle avait déjà justifié en 7 ("comme ça c'est un chausson je pense que ...") et reprendre le cours de l'échange là où il avait été interrompu.

Le petit échange qui se déroule entre D1 et D2 (20-23) me paraît également chargé de sens si l'on considère le jeu des "mises en place" des partenaires entre eux, dans cette séquence consacrée explicitement à la mise en place du cadre...

C'est D2 qui initie la sous-séquence, elle se positionne donc à une place haute, selon la "taxologie" de K.-Orecchioni. En outre, à travers le mode interrogatif, elle menace la face négative de D1. Cette dernière réagit aussitôt et entreprend un retournement de situation: elle récupère la position haute en relançant la question à D1; elle pointe en plus sur le savoir de D2 ou plutôt sur son non-savoir (22): elle touche donc sa face négative. A travers son intervention en 23, elle indique bien le fait qu'elle se situe dorénavant en position haute par rapport à D2 ("moi je sais faire").

2.3.5. CONCLUSION

Dans un premier temps, nous avons pu mettre en évidence une divergence de représentations entre actrices; divergence relative aux objectifs mêmes de l'interaction. Nous avons vu deux partenaires de l'échange se mettre d'accord sur le type d'échange de savoirs qui allait avoir lieu. En fin de séquence, on peut s'imaginer que D1 est arrivée à cette conclusion (en tous les cas, elle fait comme si !): O ne refuse pas de nous (me) transmettre son savoir personnel, mais elle nous (m') a convaincu que dans la situation particulière concernant la préparation de la pâte, il était préférable de suivre les indications de la recette.

Nous avons également pu percevoir à quel point les savoirs pouvaient devenir des enjeux permettant le positionnement interactif des actrices.

Nous pouvons finalement observer que dans cette séquence, il y a bien eu transmission du savoir. O communique effectivement sa manière à elle de préparer la pâte (9). De plus, ce savoir a ceci de particulier qu'il n'est justement pas rigoureux: il semble laisser une grande liberté d'interprétation à celle qui veut l'utiliser. Cette manière de présenter son savoir, était-ce, de la part de O:

- Stratégie pour rendre ce savoir opaque afin qu'il ne puisse être véritablement utilisé par une autre que celle qui le possède ?
- Stratégie visant à faire comprendre que ce savoir n'est justement pas transmissible, puisqu'il appartient à un niveau de réalité non mesurable, non quantifiable; il serait alors quelque chose de l'ordre du don, de l'inné ?
- Stratégie, comme nous l'avons dit plus haut, visant à mettre en évidence l'opposition existant entre savoir personnel (non rigoureux) et savoir de la recette (rigoureux), ce dernier semblant plus pertinent à l'offreuse, dans la situation particulière concernant la confection de la pâte à chausson ? Ce qui lui permet de ne remettre en question ni le cours des choses, ni les statuts des actrices ni sa représentation de ce qu'est un échange de savoirs dans le cadre du réseau...

Ces trois "niveaux" d'interprétations mis en évidence ici sont en fait complémentaires. On peut en effet observer, par exemple, que D1 montre (linguistiquement !) qu'elle possède un savoir (celui de la pâte brisée; ceci lui permettant d'accéder à une position haute vis-à-vis de D2; voir 23) et un autre savoir qui a pour origine un échange antérieur avec O (voir 4). Elle indique ainsi à D2 qu'elle entretient une relation privilégiée avec l'offreuse (les deux femmes d'ailleurs se tutoient). Dans ce désir de montrer à D2 cette relation de

connivence avec O, on pourrait faire l'hypothèse suivante: D1 s'est sentie exclue de la relation à O dans la mesure où les recettes ont été choisies en son absence; elle doit donc se "réapproprier" la relation avec O.

2. 4. L'ÉCHANGE ORIGAMI: ANALYSE D'UNE SÉQUENCE

2.4.1. PRÉSENTATION ET TRANSCRIPTION DE LA SÉQUENCE

La séquence retranscrite ici forme un tout: on y observe le moment du choix du pliage à réaliser, les différentes étapes permettant cette réalisation, et la conclusion. Elle fait partie de l'enregistrement audio fait le 15.6.93 de l'échange "origami". C'est la troisième fois que cet échange a lieu. Il s'agit d'un échange en groupe: en effet, à l'origine nous sommes six personnes intéressées, dont deux se disent "offreuses" et une demandant un perfectionnement en origami. Les trois autres personnes sont complètement "novices".

Lors de cette séances, cinq personnes sont présentes. Une des deux offreuses (O2) s'en va en cours d'échange, elle n'est pas présente longtemps.

Dans la séquence retranscrite, trois acteurs principaux interagissent:

- O (f) s'est présentée à la première séance comme ayant suivi des stages d'origami avec un Japonais. Son savoir est par là-même fortement légitimé. Lors de cette première séance, elle nous a proposé un pliage, la grue (celui par lequel, traditionnellement, on commence) dont l'aspect symbolique nous a été expliqué (on peut noter également que O était offreuse dans l'échange cuisine).
- D1 (f) est novice. C'est son troisième contact avec l'origami. D1 fait partie des membres organisateurs du réseau; elle dit avoir déjà rencontré O lors d'un marché aux savoirs, O ne l'a toutefois pas reconnue à la première séance. Par ailleurs D1 connaît bien D2.
- D2 (h) est novice en origami (mais il se dit spécialiste des pliages d'avion !). Il connaît O pour avoir participé à un échange cuisine.

Lors des séances précédentes, à partir du choix de l'origami à réaliser (les propositions viennent en général de l'offreuse), l'offreuse explique, guide et montre les différents plis à effectuer. Chacun a son carré de papier et tente de suivre les explications.

A préciser encore, je n'étais pas présente à cet échange. Mon regard est par conséquent aussi naïf et novice que celui du lecteur; j'essaie moi aussi d'y comprendre quelque chose... La seule différence peut-être est le fait que j'ai accès à l'enregistrement sonore de la séance. Les bruits et les intonations des voix m'ont forcément guidée dans le déchiffrage de la séquence. Par ailleurs, les acteurs ne me sont pas inconnus.

Il est 19 h.30 environ. Un premier pliage a déjà été réalisé (salière). Il s'agit maintenant de choisir un second pliage, sous les directives de O qui prend en charge l'organisation des différentes étapes de la réalisation ainsi que la gestion du groupe et des incompréhensions éventuelles.

Transcription de la séquence "fleur" 1-73

- 1 O Voilà. Alors, il y a la cocotte, tout le monde sait la faire, il y a cette petite fleur/
 2 D1 /oui la fleur/
 3 O /en volume. Qui est assez jolie parce que de là aussi on peut, bon je l'ai un peu aplatie, hein, faut surtout pas aplatiser ces angles, on peut, vous savez j'en (?) pas mal. On peut assembler six fleurs et faire une sorte de boule/
 4 D1 /ah oui/
 5 O /qui peut servir aussi en décor, on pourrait même mettre une lumière à l'intérieur suivant la taille mais ça c'est joli aussi. Vous voulez qu'on fasse la petite fleur ?
 6 D1 oui
 7 O Alors la petite fleur. On va faire diagonale et médiane. Si je me souviens bien.
 8 D Les deux diagonales et les deux médiennes ?
 9 O Diagonale(s) médiane(s).
 (déplie la fleur qu'elle montrait comme modèle) Aïe-aïe-aïe je ne sais plus. Ah j'étais au poisson, ah oui les quatre angles en l'air. Je sais plus c'que j'ai fait, je me souviens même plus ce que j'ai fait avec ma fleur. On oublie hein c'est marrant.
 Attends une seconde, j'veux retrouver comment j'ai fait, hein.
 J'ai une perte de mémoire !
 Hé-hé-hé ! C'est bien ce que j'ai fait. Oui c'est ça: et on on on replie ici. Les trucs au milieu comme on a fait là pour le. Les pointes au milieu vers le centre comme on a fait pour le
 10 D1 Pour la salière
 11 O Pour la petite salière
 J'ai tout d'un coup un trou
 12 O2 Sinon tu peux regarder dans (montre un livre)
 13 O Faut relever les angles
 14 O2 M.-M (le prénom de l'O)
 15 O Hein ? Non mais ça me reviendra pas ça va me revenir maintenant j'espère. Oh j'ai complètement oublié tu vois. Bon ben on va le prendre autrement, oui je me suis gourré.
 C'est, vous le pliez comme ça. J'ai oublié. Si tu l'as en tête tu me reprends (s'adresse à O2)
 16 O2 Ah moi je le connais pas par cœur
 17 O J'ai oublié tout d'un coup
 Vous pliez comme ça, ça fait rien, comme ça plier à moitié. En rectangle comme ça
 18 D2 Après avoir fait les diagonales
 19 O Oui non c'est moi qui déconnais
 20 D2 Oh !
 21 O Tout d'un coup j'ai eu un trou. Je savais plus faire ma fleur. Je crois qu'on a besoin des diagonales aussi alors c'est pas grave tout ce qu'on a fait
 22 D1 Alors
 23 O Parce qu'après on va se servir de ces diagonales pour relever les quatre angles comme ça.

- Voilà. Après il faut vous arrêter. (?). Voilà, donc vous avez besoin d'avoir fait les diagonales et vous avez un petit carré au milieu, et vous relevez les quatre angles comme ça
- 24 D1 Ouais je me demande vraiment (?)
 25 O Bon alors pourquoi j'ai (?) le début.
- 26 D2 Et si, attends, j'pense qu'on doit faire deux fois ça, non ?
- 27 O Oui deux fois ça oui bien sûr je l'ai pas dit oui. Il faut plier à moitié le carré dans les deux sens, excusez-moi, de façon à avoir une sorte de petit carré au milieu. Et c'est à partir de ce petit carré qu'avec vos diagonales vous relevez les quatre angles
- 28 D2 Ah c'était pas mal aussi mais c'est pas ça, mais c'est joli quand même (D1 rit)
- 29 O Voilà, en fait on voit pas ce pliage c'est-à-dire que vous faites les, vous devez avoir un petit carré au milieu pour avoir ce petit carré au milieu, c'est ça que j'ai mal expliqué, tu replies les côtés sur le milieu, donc c'est la médiane, donc il faut faire les médianes aussi
 30 D1 tu replies les côtés sur ?
 31 O Tu vois ?
 32 D1 Ouais
 33 O Comme ça et dans l'autre sens aussi. Voilà c'est tout. Et ensuite tes plis de diagonales que tu as fait, je les ai pas fait faire pour rien même si j'avais oublié (rit), tu les attrapes tu les attrapes pour relever les quatre coins du petit carré. Bon c'est un petit peu délicat c'est-à-dire, tu vois là comme ça celui qui est fait, tu as tes quatre coins qui vont se dresser comme quatre petites voiles là, autour du petit carré qui est dessiné ici. Tu as ton petit carré ? Oui ?
 (s'adresse à D1)
 34 D2 Normalement quand on a plié on fait encore une (...)
 35 O Non parce que tu as pas encore plié ce côté-là tu vois t'as plié ce côté-là, tu replies maintenant les deux là ici.
 36 D1 Ah hein !
 37 O Tu vois ? Et avec tes diagonales tu vas relever les quatre petites pointes. Excusez le manque de clarté ! Bon alors une fois qu'on a ça
 38 D1 Avec tes diagonales tu vas relever les quatre pointes, elle dit M.-Mad !
 39 D2 Ouais !
 40 D1 Ca c'en est une ?
 41 D2 A chaque fois tu le déplies complètement, presque, tu vois
 42 D1 C'est ça ?
 43 D2 Oui
 44 (...)
 45 O Ça va ?
 46 D2 Il me semble ouais
 47 O voilà. Okay
 48 D1 Toi t'y vas comme ça mais (à D2)
 49 D2 Si si c'est bon
 50 O Bon ça y est tout le monde a ça ?
 51 D1 Non j'y suis pas !
 52 D2 Mais si ben voilà
 53 O (...) tu peux mettre ton doigt au milieu, voilà, c'est ça. Et alors après, on y est tous hein là, après ça va être facile, on va ouvrir, attends qu'est-ce que, tu sais ça va mal, on va ouvrir, on va refermer ça comme ça, on va les écraser en carré ces pointes. On les

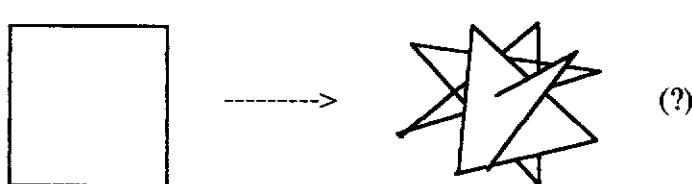
- écrase en carré vers le centre, on écrase l'espèce de voile, comme on l'a fait déjà dans le pliage initial, vous vous souvenez, en carré. On a quatre petits carrés
- 54 D2 Ouais
- 55 O Et de ces petits carrés on va faire le même truc que la grue c'est-à-dire qu'on va prendre chaque petit bord ouvert on le rabattra sur la ligne du milieu pour former une sorte de cornet à glace, exactement comme dans la
- 56 D2 Ah d'accord
- 57 O Comme dans la grue. Ça va Caroline (D1) ? Ouais, en essayant d'être bien, bien précis là sur les coins.
- 58 D1 Comme d'habitude
- 59 O Mais moi j'ai une faculté d'oubli, c'est fou hein j'ai fait encore cette fleur à midi, et j'arrive plus à la refaire ! (rit) Voilà, pis ça va être fini hein.
- 60 D2 C'est vrai ?
- 61 O Ouais, parce qu'une fois qu'on a fait ces petits trucs-là, ah oui je vais vous montrer ce qu'on fait là quand même, pas aller trop vite, tu rabats tous les petits trucs comme ça hein, ça te fait, chaque petit bord ouvert tu rabats au milieu, tu sais comme on a fait, attends excuse-moi parce que j'ai été un peu trop vite, comme on a fait pour faire la grue. Quand on faisait ces petits cornets, tu sais ?
- 62 D1 Oui
- 63 O Vous y êtes tous là ?
- 64 D2 Oui
- 65 D1 Oui
- 66 O Voilà, en fait c'est très facile, c'est pas, pas de problème. Voilà. Ça y est ? Et après on attrape, si on a les doigts fins, on attrape la pointe de chaque petit truc et, on l'écrase pas vraiment parce qu'il faut qu'elle reste un peu en relief, on appuie un tout petit peu au sommet, et il faut que ce petit cornet-là reste en relief pour que ce soit joli, et ça forme le petit pétales
- 67 D2 Et quand on n'a pas les doigts fins ?
- 68 O Ben tu fais comme moi, tu prends un bout de tes ongles ou tu prends un crayon, pour rentrer dedans quelquefois c'est pratique un crayon, tu vois un crayon quand on veut soulever quelque chose, un truc qui soit pas trop, moi aussi j'ai des gros doigts. Voilà. Ça va ? Oui alors le truc là tu ouvres ça et que tu appuies un petit peu mais pas complètement pour pas écraser tu vois ?
- 69 D1 Oui
- 70 O Donc tu donnes un petit coup avec l'ongle pour que ça reste joliment en relief. Alors une petite pointe de crayon ou un morceau de bois, des fois c'est bien utile pour ouvrir des trucs.
- Moi je la trouve assez jolie cette petite fleur, alors tu mets une punaise si tu veux l'accrocher, tu mets un petit, une petite gommette
- 71 D1 Voilà
- 72 O Voilà, alors après tu replies chaque petit coin, ce qui te permet si tu veux les assembler de faire une jolie boule hexagonale, qui peut être éclairée de l'intérieur ou qui peut simplement former un décor. Là tu mets une petite gommette (?) un petit bazar pour faire le cœur, pour coller, pour maintenir les pétales, tu mets un petit truc comme ça au milieu et pis tu l'accroches au mur. Voilà, ça donne à peu près ça. Bon alors il faut veiller à pas écraser les pointes pour que ce soit plus joli, et pis les petits coins qui sont retournés servent à coller si on veut en assembler heu six
- 73 D1 Super.

2.4.2. MÉTHODE

Dans un premier temps, il faudra mettre en évidence la structure interne de l'échange. Ce travail nous permettra, finalement, de rendre compte des "stratégies de transmission" adoptées par l'offreuse. Nous pourrons observer également que même si la méthode pédagogique utilisée par l'offreuse est "directive", les "élèves" jouent un rôle non négligeable dans la construction du savoir...

2.4.3. MISE EN ÉVIDENCE DE LA STRUCTURE ET ANALYSE

Au départ, tous les participants ont devant eux une feuille de papier de forme carrée. Chacun sait que l'objectif final est une fleur en papier plié. Les tours de magie n'étant la spécialité de personne, par quels procédés, par quelles manipulations obtenir ce résultat.



Il me paraît intéressant de relever les différentes étapes marquées par des pliages spécifiques, étapes énoncées par O. J'en décèle six (huit avec l'introduction et la conclusion):

0. Introduction: choix et justification de ce choix (interaction verbale entre O et D1)
1. Marquer les diagonales et les médianes (pour ce faire: plier à moitié en rectangle)
2. Plier le carré une deuxième fois
3. Relever les quatre angles avec les diagonales
4. Ecraser les pointes en carré vers le centre
5. Prendre chaque bord ouvert des carrés et rabattre sur la ligne du milieu
6. Attraper la pointe de chaque truc (?) et l'écraser (pas trop)
7. Conclusion

Remarques

- Les énoncés explicatifs sont centrés et liés fondamentalement à une action spécifique. Ils apparaissent par conséquent difficilement compréhensibles hors contexte (même en me basant sur la séquence enregistrée tout entière, mon morceau de papier n'a pas voulu se transformer en fleur...). Cette difficulté de compréhension est dûe en particulier à l'usage massif de déictiques et d'implicites ou d'énoncés incomplets qui ne prennent leur sens que dans l'action elle-même.

Exemples:

- 9 O ... oui c'est ça: et on on on replie ici. Les trucs au milieu comme on a fait là pour le.
 15 O ... c'est, vous le pliez comme ça, ça fait rien, comme ça plier à moitié. En rectangle comme ça.

- 23 O ... parce qu'après on va se servir de ces diagonales pour relever les quatre angles comme ça.
 26 D2 Et si, attends, j'pense qu'on doit faire deux fois ça, non ?
 41 D2 A chaque fois tu le déplies complètement, presque, tu vois
 42 D1 C'est ça ?
 66 O ...Et après on attrape, si on a les doigts fins, on attrape la pointe de chaque petit truc...

*

A partir des huit étapes décelées, nous pouvons tenter de reconstruire la structure de la séquence transcrive. Pour nous aider, nous faisons l'hypothèse que chaque intervention peut se traduire en termes:

- d'explication (initiale)
- de demande d'information
- de reformulation, précision
- de répétition
- d'évaluation
- de proposition
- de généralisation
- de métaphore (analogie)
- de référence à une action commune antérieure
- d'un énoncé réflexif.

0) INTRODUCTION (1-7)

O propose la "fleur" comme nouvel origami à réaliser. Elle justifie cette proposition en termes d'évaluation ("Qui est assez jolie", 3) et de généralisation ("on peut assembler six fleurs et faire une sorte de boule... qui peut servir aussi en décor, on pourrait même mettre une lumière à l'intérieur suivant la taille", 3-5). Le choix est accepté. D1 en tous les cas exprime son accord (O "Vous voulez qu'on fasse la petite fleur ?" D1 "oui", 5-6). Le processus de réalisation peut commencer (O "Alors la petite fleur", 7).

1) MARQUER LES DIAGONALES ET LES MÉDIANES (7-9)

O donne une première indication (7). Les premiers pliages à effectuer sont de "faire diagonale et médiane". On observe ici une première hésitation de O: "si je me souviens bien" (énoncé réflexif). Par ailleurs, cette première indication ne paraît pas complète à D2 qui exprime une demande d'information supplémentaire ("Les deux diagonales et les deux médianes ?", 8). O répète, en réponse à D2, sa première indication. L'énoncé en lui-même n'a donc pas levé l'ambiguïté mise en évidence par D2 (absence d'articles singuliers ou pluriels). Il est possible toutefois que D2 reçoit la réponse demandée mais au niveau de la tâche et non de manière verbale.

X) INCISE

A partir de 9 ("aïe-aïe-aïe je ne sais plus"), O initie une sous-séquence marquée par des hésitations concernant la marche à suivre.

Au niveau du texte discursif, on peut trouver des énoncés réflexifs ("je sais plus ce que j'ai fait... on oublie hein c'est marrant", 9; "j'ai tout d'un coup un trou", 11; "oh j'ai complètement oublié tu vois", 15; "j'ai oublié tout d'un coup", 17); et des énoncés indiquant la recherche elle-même, énoncés auto-centrés (O utilise le mode verbal en parallèle à son action sur le papier plié, mais presqu'en murmurant): "hé-hé-hé ! C'est bien ce que j'ai fait. Oui c'est ça, et on on on replie ici. Les trucs au milieu comme on a fait là pour le...", 9; "Faut relever les angles", 13).

En 15, O semble reprendre le processus de réalisation en commun. Elle semble se détacher du modèle, à partir duquel elle n'a pas réussi à retrouver les étapes à effectuer. "Bon ben on va le prendre autrement, oui je me suis gourrée".

Elle donne alors une indication qui est en fait l'explication du pliage de la médiane (15-17). Elle reprend donc en partie, en la reformulant, sa première indication (voir étape 1). La parenthèse "trou de mémoire" est presque terminée. C'est certainement l'intervention de D2 ("Après avoir fait les diagonales?", 18) qui provoque une décentration propice à O. En effet, sa réponse en 19 ("Oui non c'est moi qui déconnais") est marquée par une ambivalence. On peut comprendre cet énoncé ainsi: non, il n'y a pas besoin de faire de diagonale, ma première indication était erronée.

Mais elle répond par "oui" en tout premier lieu, et ce oui est repris, encore hésitant ("je crois qu'on a besoin des diagonales aussi alors c'est pas grave tout ce qu'on a fait", 21) puis tout à fait affirmé puisqu'elle peut le justifier ("parce qu'après on va se servir de ces diagonales pour relever les quatre angles...", 23).

Et c'est encore l'intervention de D2 ("et si, attends, j'pense qu'on doit faire deux fois ça, non?" 26) qui semble apporter le maillon manquant (il n'était pas forcément absent [O "oui deux fois ça oui bien sûr je l'ai pas dit oui", 27], mais n'était pas formulé verbalement), de sorte que O peut reprendre le fil et continuer ses explications.

3) RELEVER LES QUATRE ANGLES AVEC LES DIAGONALES

O donne une deuxième indication qu'elle lie à la première (23). Mais il semble manquer quelque chose: O hésite, s'interroge (25). L'intervention de D2 (26) lui permet de reformuler cette troisième indication, mais qui ne peut être réalisée qu'après avoir effectué un pliage antérieur.

2) PLIER LE CARRE UNE DEUXIÈME FOIS

Cette indication manquante tout à l'heure est formulée explicitement en 27 par O ("Il faut plier à moitié le carré dans les deux sens, excusez-moi, de façon à avoir une sorte de petit carré au milieu"). Ce qui lui permet de faire le lien avec l'étape suivante (fin 27) qu'elle avait anticipée (23).

En 29 elle reformule ces deux étapes (en justifiant à nouveau la première étape: faire les médianes).

Entre 30 et 37 (sauf 34) on peut observer une interaction verbale entre O et D1, initiée par une demande d'aide de la part de D1. A partir de la question de D1, O peut en déduire que celle-ci n'a pas encore achevé la première étape. Elle lui montre comment s'y prendre ("tu vois?", 31), la guide ("comme ça et dans l'autre sens aussi", 33: première et deuxième étape) et lui explique la troisième étape en la reformulant et en proposant des images ("tu as tes quatre coins qui vont se dresser comme quatre petites voiles...", 33). O évalue et réoriente D1 dans sa manipulation (35). Elle lui indique ensuite ce qu'elle doit encore faire (troisième étape) mais sans le lui montrer. D1 n'a pas l'air d'avoir compris comment s'y prendre pour cette troisième étape (38), D2 lui vient en aide (39-52). Parallèlement O se soucie de la compréhension générale de tout le groupe, en interrogeant un participant en particulier (45-47) ou le groupe (50).

Elle ne continue ses explications qu'une fois tout le monde au même point (elle donne une indication encore à D2 (53)).

4) ECRASER LES POINTES EN CARRE VERS LE CENTRE

O peut maintenant proposer la quatrième étape (après hésitation). Intéressant à relever: l'évolution de la formulation de cette explication. A partir d'un "on va refermer ça comme ça" quelque peu obscur... elle précise: "on va les écraser en carré ces pointes" et précise encore en ajoutant une autre indication: "On les écrase en carré vers le centre", utilise même une image: "on écrase l'espèce de voile", et se réfère à une action commune antérieure: "comme on l'a fait déjà dans le pliage initial, vous vous souvenez en carré" (53).

5) PRENDRE CHAQUE BORD OUVERT ET LE REBATTRE SUR LA LIGNE DU MILIEU

O, presque sans interruption, formule la cinquième indication (55). Afin de bien se faire comprendre, elle se réfère à un pliage antérieur (la grue) pour lequel une étape de ce type avait déjà été réalisée; elle utilise également une image, le cornet à glace, pour aider

chacun à se représenter la forme du pliage à laquelle il doit aboutir.

Elle vérifie si tous les participants ont compris (57). Elle en profite pour formuler une "règle" de l'origami sur laquelle elle insiste souvent: soigner les plis (57).

En 59, elle revient sur la séquence "perte de mémoire" à travers un énoncé réflexif. Elle donne ensuite une information sur la suite de la démarche ("pis ça va être fini, hein", 59), énoncé qu'elle voulait utiliser pour introduire la sixième étape ("parce qu'une fois qu'on a fait ces petits trucs", 61). Mais elle se ravise et reprend, reformule la cinquième étape (61). C'est comme si D1 lui avait fait changer d'avis: D1 semble en effet ne pas avoir terminé cette étape.

Après avoir donné des précisions à D1 (61) et s'être assurée que tout le monde suivait (63), elle peut engager la sixième étape.

6) ATTRAPER LA POINTE DE CHAQUE PETIT TRUC (?) ET L'ECRASER (PAS TROP)

Avant de formuler l'indication pour cette dernière étape, elle évalue celle-ci: "en fait c'est très facile, c'est pas, pas de problème" (66). Elle la verbalise de cette manière: "Et après on attrape, si on a les doigts fins, on attrape la pointe de chaque petit truc et, on l'écrase". Mais elle nuance en argumentant, ce dernier énoncé: "pas vraiment parce qu'il faut qu'elle reste un peu en relief". Elle donne des indications sur la manipulation elle-même: "on appuie un tout petit peu au sommet", en rendant attentifs que ce "petit cornet là reste en relief pour que ce soit joli".

Le papier disparaît alors pour devenir fleur, entièrement: "et ça forme le petit pétalement" (66).

7) CONCLUSION (interventions n'étant plus directement liées à la réalisation de l'origami)

L'intervention de D2 en 67 introduit un petit échange où O transmet un "truc" pour faciliter la manipulation "si on n'a pas les doigts fins": l'utilisation d'un outil (ongle, crayon, morceau de bois) pour "rentrer dedans", "soulever quelque chose", "pour que ça reste joliment en relief", "pour ouvrir des trucs" (66-68-70).

Après une évaluation, l'expression de son opinion concernant le pliage ("moi je la trouve assez jolie cette petite fleur", 70), elle ouvre le champ spécifique de l'apprentissage des plis, en proposant une utilisation décorative de l'origami, à condition d'effectuer certaines manipulations: "tu mets une punaise si tu veux l'accrocher", "tu mets une petit gommette, un petit bazar pour faire le coeur, pour coller, pour maintenir les pétales", "tu replies chaque petit coin, ce qui te permet si tu veux les assembler de faire une jolie boule hexagonale, qui peut être éclairée de l'intérieur ou qui peut simplement former un décor" (70-72).

La fin de l'échange est marquée par l'expression satisfaite de D1: "super".

2.4.4. LES STRATÉGIES DE TRANSMISSION DE O.

En analysant les énoncés de O en particulier, pourrait-on parler de "stratégies de transmission"?

Pour expliquer chacune des étapes, chacun des pliages à effectuer, O:

- anticipe une indication ("Parce qu'après on va se servir de ces diagonales pour relever les quatre angles comme ça" 23);
- donne une indication ("... et vous relevez les quatre angles comme ça", 23);
- reformule en donnant des précisions ("et c'est à partir de ce petit carré qu'avec vos diagonales vous relevez les quatre angles", 27; "tu les attrapes [tes plis de diagonales] pour relever les quatre coins du petit carré", 33);

- évoque des images ("... tu as tes quatre coins qui vont se dresser comme quatre petites voiles là, autour du carré qui est dessiné ici" 33);
- fait référence à du déjà connu ("et de ces petits carrés on va faire le même truc que la grue c'est-à-dire qu'on va prendre chaque petit bord...", 55);
- montre à partir d'un modèle déjà réalisé ou montre en réalisant en même temps (en fait O, durant toute la séquence, plie elle-même un carré de feuille, elle peut ainsi présenter aux autres l'action à entreprendre: "... ah oui je vais vous montrer ce qu'on fait là quand même, pas aller trop vite, tu rabats tous les petits trucs comme ça hein, ça te fait, chaque petit bord ouvert tu rabats au milieu...", 61);
- guide l'action d'un participant ("non parce que tu as pas encore plié ce côté-là tu vois t'as plié ce côté-là, tu replies maintenant les deux là ici", 35).

Intéressant également à relever: les énoncés de O centrés sur sa propre démarche d'enseignement. Elle exprime de manière réflexive un jugement sur sa manière de faire. Ce type d'intervention s'observe essentiellement après la sous-séquence marquée par ses hésitations concernant la réalisation du pliage: D2 "Après avoir fait les diagonales ?" O "Oui non c'est moi qui déconnais", 18-19; O "Oui deux fois ça bien sûr je l'ai pas dit oui. Il faut plier à moitié le carré dans les deux sens, excusez-moi, de façon à...", 27; "... Excusez le manque de clarté", 37; "Ouais parce qu'une fois qu'on a fait ces petits trucs là, ah oui je vais vous montrer ce qu'on fait là quand même, pas aller trop vite, tu rabats (...), attends excuse-moi parce que j'ai été un peu trop vite...", 61.

Cette insistence à mettre en évidence sa "défaillance" est certainement significative. C'est en effet comme si ce "blanc" remettait en question l'image qu'elle se fait de l'enseignant "idéal" qui peut expliquer sans se tromper, tout en respectant le rythme de ses élèves.

A noter à ce propos que l'on peut observer dans les énoncés de O son souci de voir tout le monde comprendre et suivre les étapes. On peut ainsi mettre en évidence certaines interventions qui interrogent les participants sur leur compréhension d'une tâche particulière et/ou évaluent leur assentiment au sujet du processus d'apprentissage plus général. Ce n'est qu'après avoir entendu la réponse et répondu elle-même aux questions éventuelles qu'une nouvelle étape est initiée (O "ça va ?" D2 "il me semble ouais" O "Voilà. Okay", 45-46-47; "ça va Caroline ?", 57; O "... Ça va ? Oui alors le truc là tu ouvres ça et que tu appuies un petit peu mais pas complètement pour pas écraser tu vois ?" D1 "oui", 68-69).

On sent bien que son "enseignement" ne se veut pas destiné à une personne, mais bien à un groupe. On peut en effet mettre en évidence de nombreuses interventions qui marquent sa prise en charge de la compréhension de l'ensemble des participants (O "Bon ça y est tout le monde a ça ?", 50; "Vous y êtes tous là ?", 63).

Mais il paraît aussi évident que les interventions des D structurent et orientent de manière décisive l'interaction et le cours de la transmission. Le choix et l'expression à un moment donné de ces "stratégies" de transmission en dépendent.

- Les D expriment leur accord, l'action peut alors commencer ou continuer (Au tout début de la séquence par exemple, au moment du choix d'un pliage: O "... il y a cette petite fleur/" D1 "/oui, la fleur/", 1-2; O "Vous voulez qu'on fasse la fleur ?" D1 "oui", 5-6. Ou plus

loin: O "...on a quatre petits carrés" D2 "ouais", 53-54; O "..exactement comme dans la grue" D2 "ah d'accord" O "comme dans la grue", 55-56-57);

- les D donnent eux-mêmes une précision lorsqu'un énoncé de O n'est pas complet (O "...comme on a fait pour le. Les pointes au milieu vers le centre comme on a fait pour le." D1 "pour la salière", 9-10);

- les D demandent des précisions si un énoncé ne leur semble pas complet ou s'ils ne l'ont pas compris; ces demandes d'aide reçoivent directement pour réponse, souvent, une reformulation ou une répétition de l'indication initiale, un guidage, une évaluation, de la part de O (D2 "les deux diagonales et les deux médianes ?" O "Diagonales médianes", 8-9; D1 "tu replies les deux côtés sur ?" O "tu vois ?" D1 "ouais", 30-31-32; D2 "Et quand on n'a pas les doigts fins ?" O "Ben tu fais comme moi, tu prends un bout de tes ongles ou tu prends un crayon", 67-68);

- les D demandent une vérification ou une évaluation de la part de O lorsqu'ils ne sont pas sûrs de leurs actions. Les réponses de O au tour de parole suivant sont alors également sur le mode de la reformulation ou du guidage (D1 "Ça c'en est une ?", 40);

- les D évaluent eux-mêmes leur travail et le pliage ou marquent qu'ils sont arrivés à la fin d'une étape (D1 "Voilà" O "Voilà, alors après tu replies chaque petit coin", 71-72);

- les D peuvent également proposer une étape lors de la réalisation (au début de la séquence analysée, O ne sait plus comment s'y prendre. D2 propose alors une hypothèse: "Et si, attends, j'pense qu'on doit faire deux fois ça, non ?", 26. Hypothèse d'ailleurs validée par O: "Oui deux fois ça oui bien sûr je l'ai pas dit oui", 27. Nous n'avons malheureusement pas d'indication pour comprendre de quelle manière D2 est arrivé à cette conclusion).

2.4.5. LE VOCABULAIRE DE L'ORIGAMI

A travers cette interaction autour d'un pliage, on peut observer que les explications de O concernant les plis à effectuer offrent non seulement des indications sur l'action elle-même mais également sur un vocabulaire qui, par son utilisation dans un contexte spécifique, devient propre à l'origami.

On peut en effet relever plusieurs termes qui apparaissent régulièrement: diagonale, médiane, milieu, centre, carré, pointe, coin, bord (ouvert), sommet, plier (à moitié), replier, déplier, écraser, rabattre, ouvrir, appuyer, attraper, relever.

Ce qu'il importe ici d'affirmer c'est que ces termes n'ont pas de définition unique et univoque. Chacun d'eux tire sa signification d'un contexte spécifique, d'une tâche particulière à réaliser, et de ce que l'on pourrait appeler un "projet communicatif". En effet, tout se passe comme si ces mots étaient choisis pour le sens qu'"on" leur attribue dans la vie de tous les jours (tout le monde sait ce qu'est un milieu, une pointe, ce qu'il doit faire quand on lui dit de plier, d'ouvrir, pour peu qu'il connaisse la situation et l'objet à manipuler de cette sorte... O s'appuie ici sur un code qu'elle sait partagé par tous, ou part de l'hypothèse implicite qu'il l'est), mais qu'ils ne prennent leur sens, unique et irréductible au contexte d'interlocution, que parce qu'il existe, au-devant de la scène, un projet commun et dont l'accomplissement intéresse chacun des participants.

Il est certain que cela ne fait pas disparaître les malentendus, les représentations divergentes sur la signification d'un même terme. La situation est complexe, les manipulations difficiles... D1, dans la séquence transcrise ("Avec tes diagonales tu vas relever les quatre petites pointes", elle dit M.-Mad !", 38) exprime bien le fait qu'il n'y a pas correspondance immédiate entre les mots, leur signification et la manipulation à effectuer: en fait qu'il n'existe pas de lien direct entre l'énoncé et sa traduction en acte dans la réalité concrète, et qu'il existe encore moins de lien direct entre le projet didactique de l'enseignant et les mécanismes cognitifs qui permettent la compréhension et l'intégration, de la part de l'enseigné...

2.4.6. CONCLUSION

A partir de cette séquence, nous avons pu dans un premier temps reconstituer les étapes, proposées par l'"enseignante", pour la réalisation de l'origami "fleur".

Nous avons ainsi observé que:

- l'échange est fortement structuré;
- l'offreuse prend en charge la structuration de l'échange (même si elle a un moment d'hésitation);
- il existe une co-construction (relative !) de l'objet du savoir, qui s'opère entre celle qui se présente comme sachant et ceux qui se disent apprenants. La possibilité d'une co-construction émerge en fait au moment où O révèle une faille dans son rôle. Alors qu'elle joue parfaitement celui de l'enseignante (explication, reformulation, guidage, contrôle du rythme et de la compréhension du groupe...) ce n'est que grâce à son blanc que les D peuvent se permettre d'essayer et de proposer (voir interventions de D2 en 18 et 26 en particulier).

Tout se passe en fait comme si la représentation de la situation didactique de O imposait un cadre dans lequel les rôles sont assignés de manière rigoureuse: l'offreur doit non seulement savoir légitimer son savoir mais aussi le transmettre d'une façon qui ne laisse que peu de place aux D pour découvrir, inventer. On pourrait imaginer en effet d'autres situations d'apprentissage de l'origami: présenter par exemple côté à côté une feuille carrée vierge et la feuille devenue fleur; aux D d'inventer des plis pour permettre la métamorphose; ou encore présenter les plis de base utilisés pour la plupart des origami et s'amuser ensuite à construire des formes... Sans doute que le silence ou une attitude non directive devant l'objet du savoir ne participent pas de la représentation du "bon professeur" ou de la "bonne situation pédagogique" de l'offreuse.

Mais un échange, quel qu'il soit, se construit - et s'"accomplit" au sens ethnométhodologique - autour de la négociation, plus ou moins implicite, des statuts. Dans la situation qui nous intéresse, même si nous ne connaissons ni les motivations ni les attentes des participants, nous ne pouvons que constater, à partir des interactions verbales retranscrites, que les D ne remettent pas fondamentalement en question la répartition des statuts... et qu'ils y collaborent.

Nous pouvons ainsi formuler l'hypothèse suivante:
l'ensemble des actes d'apprentissage (aux deux sens du terme) est organisé, structuré et s'accomplit autour:

- 1) des représentations de l'enseignant sur l'objet du savoir et sur l'enseignement;
- 2) des représentations de l'élève sur l'objet du savoir et sur l'enseignement;
- 3) la spécificité de l'objet du savoir.

En général, ces représentations ne sont ni formulées ni explicitées.

Mais dans la situation qui nous intéresse ici, on peut se demander dans quelle mesure ces représentations sont liées à celles que les participants se font du contexte plus global du réseau, avec l'hypothèse que ma conception des objectifs, des principes du système, ainsi que mes propres motivations à m'y engager vont affecter pleinement le déroulement de l'échange, que je sois offreuse ou demandeur: la manière de penser le contexte général impose le cadre à l'ensemble des actes d'apprentissage.

On aurait pu imaginer que dans le cadre du réseau, les espaces de parole et de négociations soient privilégiés, que ces implicites soient rendus visibles. Et ceci, en vertu par exemple du principe de réciprocité qui régit les réseaux. Savoir qu'il y a interchangeabilité des rôles d'offreuse et de demandeur devrait permettre une certaine décentration pour l'un comme pour l'autre. Le fait qu'il y a demande spécifique d'un savoir en particulier devrait également permettre au demandeur une réflexion et sur l'objet du savoir et sur la situation didactique elle-même.

Si ces espaces de négociation ne se mettent en place que rarement, cela est dû sans doute à la difficulté de donner un sens concret aux objectifs et principes du réseau. Les objectifs énoncés "apprendre pour mieux agir", "enrichir ses savoirs à travers l'enseignement", "valoriser ses savoirs en fonction d'une demande"... manquent peut-être d'explicitations. Et les règles de fonctionnement, nous l'avons vu, ne concernent pas la transmission du savoir elle-même. Il n'y a que des principes qui varient selon les coordinateurs et participants de l'échange: à la première séance, offreuses et demandeurs doivent se mettre d'accord sur le contenu des séances, le mode de fonctionnement général. Et si les uns ou les autres n'étaient pas satisfaits, la discussion devrait être à nouveau engagée, ou l'échange interrompu. Le réseau n'offre-t-il pas finalement une structure extrêmement souple et peu contraignante que chacun peut interpréter à sa façon et y projeter la signification qu'il veut ?

J'aimerais évoquer à cet égard d'autres échanges auxquels j'ai participé. Je ne les prétends pas représentatifs des échanges qui se déroulent dans le réseau, mais choisis au hasard, ils nous en livrent une certaine image. En particulier, ils illustrent la difficulté de sortir des sentiers du connu, la difficulté d'inventer d'autres modèles pour les enseignants et les élèves.

V. SITUATION DIDACTIQUE ET RÉSEAU

A travers la présentation du déroulement de quatre échanges, il s'agit de saisir les lignes de forces qui définissent la situation didactique et qui n'ont, peut-être, que peu de lien avec la structure englobante que représente le réseau.

Ces quatre échanges ont pour objet de savoir:

- l'allemand;
- la Conférence de Presse;
- l'Analyse transactionnelle;
- l'Ecriture.

Pour chacun, je me propose de rendre compte de la prise de contact avec les participants (pour tenter de cerner les attentes de chacun concernant l'échange), de la première séance de prise de contact (si j'ai pu y participer) et d'une séance à laquelle j'étais présente.

1) ÉCHANGE ALLEMAND

A partir du fichier recensant les savoirs offerts et demandés, j'ai joué le rôle de la coordinatrice pour l'échange allemand. J'ai pris contact avec la demandeuse: elle m'explique qu'elle s'est inscrite dans le réseau justement pour avoir des cours d'allemand au moment où elle en avait besoin pour sa carrière professionnelle. Le temps a passé, mais elle n'avait pas les moyens de se payer des cours dans une école. Apprendre l'allemand l'intéresse toujours...

L'offreur se présente comme un professeur d'allemand à la retraite, toujours passionné et disponible pour donner des cours.

Un premier rendez-vous est pris.

C'est avec la demandeuse, appelons-là Marie, que je me rends chez Monsieur S. Pendant le trajet, nous avons le temps de bavarder, faire connaissance.

Le déroulement de cette première séance me paraît riche d'informations. Monsieur S. en effet formule explicitement ses représentations de l'apprentissage. Marie semble accepter le cadre, sans savoir toutefois exactement ce qu'il signifie concrètement.

Monsieur S. nous installe au salon, en disant que "pour la prise de contact c'est ici, mais pour le travail, ce sera à côté" (une chambre avec table et chaises). Les choses sont claires dès le départ : on n'est pas ici pour boire des cafés !

La conversation s'engage, rythmée par les passages d'une langue à l'autre.

Il se présente (en allemand): il était professeur dans les Hautes Ecoles, son métier est une passion: à la retraite, il continue de se mettre au courant et donne encore des cours.

Marie se présente aussi, en allemand; elle est souvent interrompue par les questions et corrections de monsieur S.: elle a fait une école de tourisme, elle a besoin pour sa profession de l'allemand; si elle l'a étudié étant jeune (elle a une quarantaine d'années), il lui manque surtout de l'exercice. A ce propos, monsieur S. lui confirme: "Übung macht den Meister!". Il continue en disant que les média sont de bons outils pour l'apprentissage d'une langue, mais que de toutes façons, il faut "nach und nach lernen".

En français maintenant, il présente son ancien métier. Il insiste sur le fait que les élèves de ces Hautes Ecoles sont choisis parmi les meilleurs: "die Krema der Krema". Il appréciait énormément de travailler avec eux "parce qu'ils veulent et doivent travailler". Sa méthode pédagogique était basée sur la répétition; il réaffirme d'ailleurs de manière générale que "la répétition est essentielle". Il propose alors à sa nouvelle élève, comme premier travail, de lire à haute voix des textes au moins quatre fois: cela permet de retenir des phrases en allemand et à la langue de s'adapter dans le palais.

Après avoir posé des questions à Marie pour vérifier ses connaissances concernant les abréviations des principaux organismes allemands ("SPD", "CDU"...), il lui demande quels sont ses domaines d'intérêt. Elle parle des lieux touristiques de Strasbourg.

La conversation s'engage alors autour des curiosités culturelles de la ville. Monsieur S. semble posséder un grand savoir en ce domaine.

L'heure avance et à un moment donné, il demande à Marie: "Bon, vous voulez revenir ?". A sa réponse affirmative, il réplique: "la prochaine fois ce sera du sérieux !".

Il lui propose pour la séance suivante un travail oral qu'il avait l'habitude de donner à ses élèves: "je leur demandais de me raconter ce qu'ils feraient avec mille Marks dans une ville d'Allemagne, ce qu'ils achèteraient...". Il conclut en disant: "La seule chose que je peux faire c'est vous enseigner la grammaire. Ce que je ne peux pas faire, c'est apprendre pour vous le vocabulaire".

Marie, dans la voiture, est quelque peu songeuse... Elle me dit: "c'est sérieux ! C'est bien, ça m'obligera à travailler". Mais elle ne me répond que très évasivement lorsque je lui demande si c'est ce qu'elle cherchait.

Je suis revenue pour la troisième séance. La deuxième avait été consacrée à des exercices de grammaire; monsieur S. avait sans doute oublié le travail oral.

La séance commence par la correction d'un tableau de grammaire recopié par Marie dans le livre appartenant à sa toute jeune nièce (douze ans). Sa façon à elle de faire comprendre que les exercices que monsieur S. lui soumet sont beaucoup trop difficiles...

Le cours se poursuit: Marie lit à haute voix l'exercice qu'elle avait comme devoir. Il s'agissait de trouver la terminaison des adjectifs insérés dans des phrases.

Monsieur S. donne la traduction des termes très spécifiques (Marie ne les a pas trouvés dans son dictionnaire); il fait souvent référence à ses classes, à son métier de professeur dans les Hautes Ecoles; il justifie également par là le contenu particulier des exercices.

Les corrections finies, il lui demande si elle considère avoir suffisamment revu la grammaire, pour passer à d'autres types d'exercices. Marie répond: "il faut que je la retravaille". Monsieur S.: "oui, bien sûr, la retravailler et surtout lire et relire à haute voix pour acquérir la sensibilité".

Pour la prochaine fois, il lui donne un article tiré du "Zeit" ("le meilleur hebdomadaire politico-économique allemand", dit-il) dont elle devra oralement faire le compte-rendu.

Cet échange paraît caricatural. Aucun effort n'est consenti par l'offreur ni pour s'adapter d'une manière quelconque aux demandes de son élève ni pour sortir du cadre scolaire qui était le sien dans sa vie professionnelle.

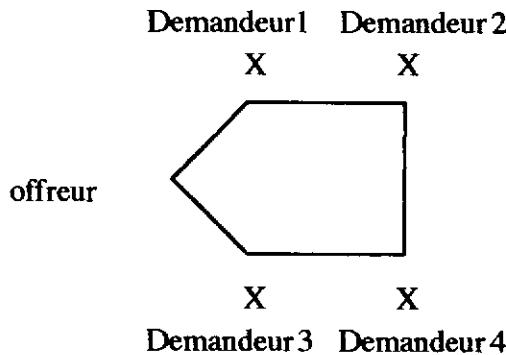
Le réseau semble ainsi utilisé comme remède anti-nostalgie, dérivatif du temps qui fuit... Que monsieur S. ne se souvienne plus très bien ce que c'était que cette histoire de réseau ne nous étonne guère.

Du côté de la demandeuse, les principes philosophiques du réseau ne semblent pas avoir été non plus les critères décisifs à l'origine de son engagement.

2) CONFÉRENCE DE PRESSE

C'est Caroline, une des membres du "staff", qui me parle de D.J., journaliste et membre du réseau. Il s'offre pour un échange: "comment organiser une Conférence de Presse avec discernement" et plusieurs personnes sont intéressées. Le jour où je téléphone à D.J., il revient justement d'Afrique; il est grand reporter pour un quotidien important de Strasbourg. Il est d'accord et nous fixons un rendez-vous. Quatre personnes seront présentes en tant que demandeurs (dont moi-même) ce jour-là, au domicile de l'offreur.

Tout de suite nous nous installons dans les fauteuils de son salon... La disposition spatiale me paraît significative: les demandeurs forment ensemble un carré qui se prolonge en triangle grâce au fauteuil de l'offreur, placé là tout exprès.



C'est bien à une sorte de conférence à laquelle nous assistons...

D.J. entre aussitôt dans le vif du sujet: "la première règle c'est de n'organiser une conférence de presse (C.P.) que si on a quelque chose à dire". Il explicite en la justifiant cette règle fondamentale. Quelques questions de la part du public auxquelles il répond en proposant des exemples. Il montre également des modèles, le modèle d'un communiqué de presse idéal par exemple.

Il demande s'il y a des questions, puis s'intéresse aux raisons professionnelles des participants: en quoi, pourquoi s'intéressent-ils à l'organisation d'une conférence de presse.

Il répond aux questions pointues des demandeurs. Puis propose sept règles. Pour ce faire, il reprend un texte qu'il a écrit à l'intention d'enseignants. Il commente ces règles et répond aux questions.

Finalement, même s'il ne connaissait pas les attentes exactes des participants par rapport à cet objet de savoir (il ne les leur a jamais demandées), même s'il a commencé par expliquer et donner des règles, tout se passe comme s'il s'était montré suffisamment disponible et expérimenté pour intéresser et informer de manière concrète les participants, selon leurs attentes... non formulées.

3) ANALYSE TRANSACTIONNELLE (AT)

Il s'agit d'un échange à long terme, plusieurs séances sont prévues et celle à laquelle je participe est la quatrième. L'offreur à qui je téléphone accepte ma présence après que je lui ai présenté mes motivations (intérêt pour l'AT et pour le réseau...). Il me dit: "Vous n'aurez je pense pas de mal à prendre en route, ce n'est pas de la chimie ou de la physique!".

Le soir prévu, l'offreur, une demandeuse et moi-même nous nous retrouvons chez la seconde demandeuse (par ailleurs, la soeur d'un membre actif du staff). Après m'être présentée et parlé de mes intérêts pour le réseau, je demande si je peux enregistrer: les deux demandeuses acceptent mais l'offreur refuse, il n'est "pas préparé". La séance commence.

L'offreur, "pour se mettre dans le bain", propose un certain nombre d'activités:

- il reprend tout d'abord les thèmes abordés la fois précédente en les résumant;
- puis il demande à ses élèves la définition d'une notion déjà vue. Les demandeuses, quelque peu mal à l'aise, hésitent, ne savent plus;
- suit la correction d'un exercice qu'elles avaient à faire seule;
- à partir d'une citation, il leur demande de mettre en évidence différents aspects d'une notion particulière.

La seconde partie de la séance est consacrée à la définition de nouveaux termes. Alors qu'une des demandeuses est au téléphone, sa "camarade" se confie à l'offreur. Elle lui raconte une situation qu'elle a vécue (mal) et qu'elle a tenté d'analyser en termes d'analyse transactionnelle. L'offreur écoute, mais n'intervient que peu.

A la fin, il propose à ses élèves de relire quelques passages du livre de base et introduit au contenu de la fois suivante.

Tout au long de la séance, les offreuses posent des questions de compréhension (du type "tu peux répéter", "attends, je n'ai pas compris" ...), font de brefs commentaires ("ah ça c'est intéressant", "oui, mais c'est ça qui est difficile à mettre en pratique", "et tu crois qu'on peut ne pas jouer ?" ...). Quelquefois, un petit échange se construit à partir de l'explication d'une notion. Rarement, toutefois, ils sont suscités par l'offreur.

La séance paraît structurée, préparée à l'avance: il sait ce qu'il va dire à quel moment, quelle notion définir, comment articuler les étapes...

J'ai eu l'occasion de discuter de manière plus approfondie avec l'offreur au sujet de cet échange. Sachant qu'il avait fait des études de pédagogie et enseignant l'anglais par ailleurs, j'ai cherché à savoir s'il avait une méthode particulière, des objectifs précis, quelles étaient ses impressions.

Il m'apprend que les participants à l'échange se sont mis d'accord sur un nombre limité de séances (dix) au cours desquelles dix techniques, dix outils de l'analyse transactionnelle seraient présentés. Je cite ici un passage du journal de bord dans lequel j'ai retranscrit après coup le contenu de notre discussion: "Il est conscient d'avoir un contenu à transmettre; il peut rester souple, mais s'est donné cet objectif et doit gérer le temps en fonction. Cela signifie que s'il y a "interruption" due au fait que l'une ou l'autre raconte une expérience, prenne la parole pour partager une situation particulière, il laisse ouvert mais n'entre pas trop dans les détails, ne propose pas d'interprétation, d'analyse, ne pousse pas à ce genre d'interventions".

La signification qu'il donne à cet échange est ambiguë. Il me parle en effet d'"aventure": il considère cette expérience comme source d'apprentissages, mais il pense surtout à y apprendre à enseigner ("tester mes compétences").
Le réseau serait alors utilisé comme tremplin, étape préparatoire, avant de véritablement enseigner (et surtout être payé pour cela) ?!

4) ÉCRITURE

Cet échange me semble particulièrement intéressant, et ceci pour plusieurs raisons:
- c'est le seul échange auquel j'ai assisté où une négociation du cadre a pu être formulée. Les attentes des participants ont été, je crois, écouteées; les propositions (modulables et modulées) de l'offreuse, élaborées à partir des demandes exprimées;
- l'acte d'écrire (me semble-t-il et lorsqu'il s'agit de "création" d'autant plus) est un acte qui touche l'individu dans sa totalité, aux niveaux tant cognitifs qu'affectifs... Le fait d'écrire et d'écrire en groupe a représenté pour moi une expérience profondément enrichissante. J'ai d'ailleurs hésité à rendre compte de cet échange dans le travail de mémoire. J'ai voulu y participer pleinement, et pour cela, me débarasser du regard de la distance. Je n'ai pris que peu de notes, et n'ai pas (voulu) enregistré (er).
Finalement, c'est justement pour ces raisons-là que j'aimerais partager cette expérience, ici.

Dans un premier temps j'ai demandé à la "demandeuse" ce qu'elle cherchait de manière plus explicite. Elle m'a répondu "comment construire une histoire, comment on fait, les façons de procéder, parce que j'aimerais bien me lancer; oui, comment construire, comment élaborer". C'était encore vague, mais suffisant pour demander à l'offreuse si elle acceptait une première prise de contact.

Au rendez-vous, nous étions finalement quatre: l'offreuse, la demandeuse, un autre demandeur intéressé et moi-même.

L'offreuse (Ophélia) se présente: elle doit beaucoup écrire dans sa profession, mais ce genre d'écriture ne l'intéresse pas, c'est surtout la création qui la passionne.

La demandeuse (Dalia) écrit mais en anglais surtout: elle aimerait "travailler son écriture en français". Ophélia lui demande si elle pense ce travail de manière individuelle ou collective. Elle cite des exemples de jeux des surréalistes pour expliquer ce dernier type d'écriture. Elle-même n'a pas d'envie particulière, elle aime écrire, seule, mais de toutes façons, écrire c'est être en relation avec les gens...

Ophélia propose d'écrire des textes, seule: le fait de savoir que quelqu'un les attend la stimulerait, "quelqu'un qui connaît".

La proposition est entendue, mais "pour se lancer", dit Ophélia, il faudrait se retrouver un jour pendant deux heures, par exemple, dans l'idée "d'être un peu ensemble" et de faire des jeux d'imagination: "même si ça part dans tous les sens, il faut que ça jaillisse; c'est après qu'on se recadre".

Cet échange, enregistré, aurait été passionnant à analyser tant on peut y lire la construction et la négociation des significations. On peut en effet mettre en évidence que la demande de Dalia est centrée sur un désir d'"apprendre" à écrire, de faire des "exercices", qu'Ophélia "corrige" ses productions... Cette représentation de l'écrire se heurte à celle d'Ophélia qui parle davantage en termes de "jeu", d'"imagination", d'"aimer" écrire...

Mais finalement, elles arrivent à un accord. Non pas à un accord de complaisance, mais à un accord ("double" ?) où les contradictions semblent intégrées dans une conception "supérieure" (voir Trognon/Grusenmeyer, 1993).

La première séance a lieu chez Dalia (je suis la première à arriver, elle me fait entrer dans la salle à manger "table ronde, nappe bleue à fleurs. Odeur douce et poivrée - patchouli -, bois, très beaux meubles, aéré, clair: bel endroit pour écrire" 8.06.93). Nous sommes cinq, une amie de Dalia nous a rejoint.

C'est Ophélia qui propose: "comme c'est la première fois, on va écrire un texte à plusieurs, sans objectif, sans but, sans thème. Pour aider à délier l'imagination". Il s'agit, chacun à tour de rôle, d'écrire quelques mots, quelques phrases, et construire une histoire. Mais les envies, les styles sont différents d'un participant à l'autre et le résultat final est quelque peu surréaliste...

Le jeu se fait dans le silence, entrecoupé des rires lorsque l'un d'entre nous lit le texte, de commentaires ("je disjoncte !"), de propositions ("tu commences une autre histoire ?", "ce que je suggère, c'est que quand ça coince n'importe qui peut continuer", "on peut lui [une autre amie de Dalia] proposer de lire les textes à haute voix") ou de réflexions plus générales (sur la définition de ce qu'est un style, sur la nécessité d'écrire, sur les relations de pouvoir qui peuvent s'établir quand on fait ce jeu à deux...).

En fin de séance, Dalia ne semble pas pleinement satisfaite du déroulement de l'échange. Elle dit: "Moi, ce que j'ai appris, c'est que c'est difficile de faire quelque chose de cohérent. Ça allait dans tous les sens. il faut mieux se lire les uns les autres".

La deuxième séance se déroule au domicile de l'offreuse. Petit café sur grands canapés pour discuter. Ophélia parle des textes de la dernière fois: elle s'est rendue compte qu'elle avait eu énormément de plaisir à les écrire et à les lire sur le moment, mais que hors du contexte, elle ne les trouvait plus drôles du tout...

Pour aujourd'hui, on se met d'accord: il s'agit d'écrire un texte, chacun pour soi cette fois mais en utilisant nécessairement les cinq mêmes mots. Cinq mots ont été choisis (chacun un puisque nous étions cinq) à placer n'importe où, n'importe quand: "vague", "cornichon", "hygiène", "tortue", "voyage". Nous avions convenu que ce texte ne devait pas nous prendre plus d'une demie heure (nous avons finalement eu besoin de trois quarts d'heure).

L'élaboration d'une histoire, avec un début, un développement et une chute, en un temps limité m'est apparu comme un exercice difficile mais très intéressant. D'autant plus difficile qu'elle se construit dans la concentration individuelle mais avec plusieurs personnes autour de et dans cette concentration.

A partir des mêmes mots de départ, il est impressionnant de voir combien les résultats sont différents ! (voir en annexe deux des cinq textes).

J'ai vécu cet échange comme un événement central.

Tout d'abord comme image de ce que pourrait être un réseau. Et si le réseau idéal était lui-même ce texte que l'on écrit à plusieurs, où chacun peut mettre ce qui lui appartient, tout en permettant à l'autre de continuer, d'ajouter sa pierre à lui.

Et si le réseau est en fait ce texte que l'on écrit chacun pour soi, mais avec les mêmes éléments de départ. Le résultat apparaît finalement bien différent de celui de son voisin... alors que l'on pensait parler de la même chose.

Il a constitué également une étape importante dans la réflexion au sujet de la relation que j'entretiens avec l'objet de mon étude.

Ce jour-là, je note dans mon journal, dans le train: "Dalia, je crois, voulait quelque chose de plus cohérent, une vraie histoire. C'est d'ailleurs le désir qu'elle a exprimé au premier contact: qu'Ophélia stimule son imagination et qu'elle lise les histoires qu'elle écrit en l'a aidant à progresser.

N'empêche que c'est intéressant d'écrire un texte à plusieurs, avec des personnes qu'on ne connaît pas. Comment reprendre ce qu'a dit l'autre, continuer sur cette lancée tout en apportant quelque chose de soi, quelque chose de neuf et d'étonnant, et en même temps permettre au suivant de continuer. Ne pas couper. Impression que le style surréaliste (les statues s'usent, les tortues s'amusent et les DINOSAURES ?!?) suscite quelques réticences.

Sur un mur: "No passaran !". Colmar deux minutes d'arrêt. Comment la vie, le mouvement, ce qui bouge change se transforme métamorphose entre dans l'écriture ? (...) L'écriture sera au centre du mémoire: par définition, par nécessité, mais aussi comme objet d'interrogation: que saisir, que choisir dans la réalité vécue, perçue, sentie, comment la restituer; est-ce qu'on y perd, qu'est-ce qu'on y perd, qu'est-ce qu'on y gagne. La question est mal posée. Juste préciser, à tout moment, que ce geste d'écriture, ce moment d'écriture est crucial, c'est là que tout se joue, tout se dit, tout se pèse et se contredit. Dans cette lenteur et cet éphémère de l'écriture" (10.06.93).

Si la recherche constitue bien le contenu (explicite) de l'écriture, si l'écriture est bien outil pour la recherche, l'écriture elle-même est objet pour la recherche, pour la Recherche...

VI. CONCLUSION

J'ai maintenant, au moment de conclure, la même sensation que dans les pleins feux de l'action, sur le terrain. Sensation paradoxale: comment prétendre à la distance alors que l'on est engagé complètement dans cette action-même ?

Comment maintenant relire ce texte, formuler une synthèse, renvoyer à l'imaginaire (ce qui aurait pu se faire, ce qui pourrait se faire à présent) - conclure, quoi ! - alors qu'il est là encore tout palpitant, et qu'on n'a pas encore tout compris...

Avant de tenter véritablement de "renouer les fils", j'aimerais évoquer une réflexion de portée plus générale.

Ce travail a été pour moi source de réflexion au sujet de l'écriture. Le problème de l'écriture, me semble-t-il, n'est pas un problème annexe: il touche à la capacité de représenter le réel, défi que les sciences tentent justement de relever.

Au moment de la rédaction de ce mémoire en psychologie, je me suis souvent sentie prise, écartelée, entre deux approches que je considérais comme essentielles: celle de l'"objectivité", que cette discipline, dans une certaine mesure, a choisi, et celle de la "subjectivité" dont parlent les écrivains et les poètes.

Cette dichotomie, finalement, je la refuse. J'aimerais au contraire que ces deux sensibilités se retrouvent en dialogue, qu'elles se nourrissent l'une l'autre. Mais il ne s'agit pas de les mêler sans distinction: au-delà du texte, au-delà de ma perception, l'objet existe toujours (mais insaisissable dans son essence puisque nous ne pouvons qu'en proposer des traductions). Chacune a sa spécificité et elles jouent en interdépendance. La seconde pourrait bien représenter l'outil par excellence de la première.

Il me semble qu'à partir de ce constat: l'objet d'étude est et se construit dans un processus interactif (ce que je pourrai en dire est le résultat d'une synthèse d'images différentes, de points de vue divers) et que la "textualité" de la restitution n'en rend pas seulement compte mais le constitue, travailler au niveau de la subjectivité, au niveau du choix des mots qui puissent au mieux la restituer est de l'ordre de l'honnêteté, de l'éthique, de la démarche scientifique, justement.

Et si la psychologie qui actuellement développe un champ de recherche extrêmement riche au sujet de la co-construction, dans l'interaction, des significations autour d'un objet (voir par exemple, M. Grossen, 1988), intégrait une réflexion sur l'écriture dans sa discipline ?

*

Les fondements idéologiques et les applications concrètes qui ont vu le jour sous le nom de "Réseau d'échanges de savoirs" constituent un terrain extraordinairement fertile. Fertile, dans la mesure où il permet des explorations à des niveaux divers:

- au niveau individuel: chacun a la possibilité de faire valoir ses savoirs (la source de ces savoirs n'étant pas le critère de leur valeur), de se découvrir des compétences, des intérêts;
- au niveau interpersonnel: un espace est mis à disposition pour des relations entre individus. Ce contexte d'interaction peut être propice à la confrontation de points de vue, à la négociation, à l'apprentissage;
- au niveau des statuts, des rôles: chaque membre du réseau a la possibilité d'expérimenter différents statuts, celui d'enseignant, celui d'apprenant, successivement;
- au niveau des représentations: au travers de l'interaction didactique, des représentations circulent, au sujet de l'objet du savoir, de ce qu'est un enseignant, de ce qu'est un élève... Et les représentations, dans le même temps, constituent l'interaction. Fondamentalement, les RES proposent un cadre qui permettrait la remise en question des représentations "classiques", scolaires sur la situation didactique¹.

Cette "fertilité" si évidente demandait cependant une analyse en profondeur. Nous savons qu'un cadre a été mis en place, que des objectifs éthiques le fondent, mais de quelle manière les individus l'"habitent", quelles significations négocient-ils ensemble pour le faire exister ?

Ces questions sont d'autant plus pertinentes que les "concepteurs" du réseau semblent se consacrer à la mise en place du cadre tout en espérant que les individus agissent en fonction de l'idéal qui le sous-tend. Tout se passe en effet comme si le champ relationnel qui s'y développe ne constituait pas l'objet de l'intérêt principal.

Les observations et les analyses que nous avons élaborées ici tendent à mettre en évidence qu'à partir de ce cadre il est extrêmement difficile d'inventer des modalités d'interactions différentes que celles déjà connues. A cet égard, le schéma relationnel scolaire semble particulièrement prégnant.

Il n'existe donc vraisemblablement pas de lien direct, facile, harmonieux, entre le simple fait d'énoncer dans les principes fondateurs du réseau que tous les savoirs se valent, que les échanges sont basés sur la notion de réciprocité (chaque enseignant est aussi élève et chaque élève transmet un savoir) et la construction conjointe de l'objet du savoir par l'"offreur" et le "demandeur" dans la situation didactique.

Il ne suffit donc pas d'accepter de participer à un système d'échanges de savoirs parallèle aux systèmes de formation académiques pour transformer ses propres représentations.

Il me semble ainsi qu'un certain encadrement (en tous les cas de la première séance) fondé sur la volonté d'installer un **espace de négociation**, "réassurerait" les acteurs des échanges: cela leur permettrait peut-être d'être plus attentifs au savoir lui-même qu'à la mise en place et à la sauvegarde des statuts, conditions de la transmission de ce savoir.

A partir des échanges analysés, nous avons en effet pu mettre en évidence que les statuts "officiels" d'offreur et de demandeur étaient non seulement respectés mais qu'ils se constituaient dans un processus permanent au cours de

¹ Concernant ces quatre niveaux d'analyse voir Doise, 1980.

l'interaction. Au sein de ce processus, l'**objet du savoir** joue lui-même le rôle d'enjeu permettant le positionnement discursif des acteurs; c'est autour de lui que se définissent et se légitiment les statuts. Nous avons pu également proposer l'hypothèse selon laquelle les **représentations** des participants affectent dans une large mesure la relation autour de cet objet.

Dans notre perspective l'"espace de négociation" se définirait par la formulation des attentes, non seulement au niveau de l'objet du savoir, mais aussi au niveau de la **relation didactique** elle-même, de la part des participants. Si les RES se sont construits à partir de l'idée, entre autres, que le système scolaire "classique" génère de l'exclusion, génère des "traumatisés" de l'apprentissage, il semble par conséquent important que les situations didactiques mises en place dans le cadre du réseau ne reproduisent pas celles qui sont à l'origine d'une image de soi négative.

Il me semble également nécessaire que cet espace soit instauré entre les participants mais en présence d'un **médiateur** dont le rôle principal serait celui de garant des statuts. Et ceci dans la mesure où l'analyse des échanges nous conduit à faire l'hypothèse suivante: dans un contexte où l'enseignant et l'élève ont la possibilité d'être "à égalité", les acteurs ressentent la nécessité de délimiter symboliquement les frontières entre "celui qui sait" et "celui qui ne sait pas" d'autant plus fortement que les statuts ne sont pas institués explicitement.

La présence d'une "tierce personne" qui offre une plage de dialogue, permet à chacun de se sentir assuré dans son statut et dans ses attentes, et ainsi de négocier ensemble un cadre didactique, fondé sur la reconnaissance que le savoir est à construire dans l'interaction.

C'est d'un oeil extérieur maintenant que je considère le réseau: je n'ai pu tout voir, tout comprendre, évidemment. Mais ce qui m'apparaît c'est l'importance de s'attarder au niveau de l'**interaction**. Un cadre est en place mais pour que la richesse qu'il recèle s'épanouisse, il convient de s'arrêter, d'observer, de partager des réflexions à partir des relations qui s'y constituent.

** * * *

VII. BIBLIOGRAPHIE

Actes du Colloque, Echanger des savoirs, c'est changer la vie, Evry: Mouvement des réseaux d'Echanges réciproques de savoirs, 16-18 novembre, 1989.

Apothéloz, D., Dalhoumi, S., Gladys, M. et all., "Stratégies discursives", Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques, 49, 1985, 96-109.

Apothéloz, D., Grize, J.-B., "Langage, processus cognitifs et genèse de la communication", Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques, 54, 1987.

Apothéloz, D., Brandt, P.-Y., Mieville, D., "Analyse d'un fragment de corpus", Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques, 60, 1992, 105-121.

Auchlin, A., "Dialogue et stratégies: propositions pour une analyse dynamique de la conversation", in: Cosnier, J., Gelas, N., Kerbrat-Orecchioni, C., Échanges sur la conversation, Paris: CNRS, 1988, pp. 33-43.

Authier, M., Lévy, M., Les arbres de connaissances, Paris: Éd. La Découverte, 1992.

Baylon, C., Sociolinguistique: société, langue et discours, Paris: Nathan, 1991.

Bell, N., Perret-Clermont, A.-N., "The social psychological impact of school selection and failure", International Review of Applied Psychology, 34, 1985.

Berrendonner, A., Parret, H. (éds.), L'interaction communicative, Berne: Peter Lang, 1990 (Sciences pour la communication, 32).

Blanchet, A., "Analyse d'une séquence interlocutoire dans un entretien", Connexions, 47, 1986, 81-96.

Brown, P., Levinson, S., "Universals in language usage: Politeness phenomena", in: Goody, E. (éd.), Questions and politeness: Strategies in social interaction, Cambridge: Cambridge University Press, 1978, pp. 56-289 (Cambridge Papers in social Anthropology 8).

Clifford, J., "De l'autorité en ethnographie", L'Ethnographie, 90-91, 1985, 87-118.

Cosnier, J., Coulon, J., Berrendonner, A., K.-Orecchioni, C., Les voies du langage: communications verbales, gestuelles et animales, Paris: Dunod, 1982.

Cosnier, J., Gelas, N., Kerbrat-Orecchioni, C. (éds.), Échanges sur la conversation, Paris: CNRS, 1988.

Coulon, A., L'ethnométhodologie, Paris: PUF, 1990 (première édition 1987; QSJ).

Doise, W., Cours de psychologie sociale II, Genève: FAPSE (Université de Genève), 1980.

Doise, W., Mugny, G., Le développement social de l'intelligence, Paris: Interéditions, 1981.

Dossier, texte reprenant les caractéristiques essentielles des Réseaux d'Échanges de Savoirs, source inconnue (trouvé grâce à "Viens Savoir", Strasbourg).

Dulong, R., Paperman, P., La réputation des cités HLM: enquête sur le langage de l'insécurité, Paris: L'Harmattan, 1992 (Logiques sociales).

Ebel, M., "Apport des écrits du Cercle de Bakhtine à une analyse du langage comme pratique sociale", Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques, 50, 1986, 1-63.

Fillioux, J., Du contrat pédagogique, ou comment faire aimer les maths à une jeune fille qui aime l'ail, Paris: Dunod, 1986.

Flahault, F., La parole intermédiaire, Paris: Seuil, 1978.

Garfinkel, H., Studies in Ethnomethodology, New-York: Prentice-Hall, 1967.

Goffman, E., La mise en scène de la vie quotidienne, Paris: Minuit, 1973 (édition anglaise 1959).

Gonseth, M.-O., Maillard, N., "L'approche biographique en ethnologie: Points de vue critiques", in: Histoires de vie: approche pluridisciplinaire, Recherches et Travaux, 7, Neuchâtel: Institut d'Ethnologie, 1987, pp. 5-46.

Grossen, M., La construction sociale de l'intersubjectivité entre adulte et enfant en situation de test, Cousset (Fribourg): DelVal, 1988 (thèse de doctorat).

Grossen, M., Nicolet, M., Perret-Clermont, A.-N., "Testons-nous des compétences cognitives", Revue Internationale de Psychologie sociale, 1, 1988.

Gumperz, J., Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle, Paris: Ed. Minuit, 1989.

Héber-Suffrin, C. et Héber-Suffrin, M., L'école éclatée, Paris: Stock, 1981.

Héber-Suffrin, C. et Héber-Suffrin, M., Échanger les savoirs, Paris: Desclée de Brouwer, 1992.

Hinde, R. A., Perret-Clermont, A.-N., Stevenson-Hinde, J. (sous la dir. de), Relations interpersonnelles et développement des savoirs, Cousset (Fribourg): DelVal, 1988.

Inhelder, B., Celleirier, G., Le cheminement des découvertes de l'enfant, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1992.

Jamin, J., "Le texte ethnographique. Argument", Études rurales, 97-98, 1985, 13-24.

Jodelet, D., Les représentations sociales, Paris: PUF, 1989.

Kaës, R., Anzieu, D., Désir de former et formation du savoir, Paris: Dunod, 1976.

Kerbrat-Orecchioni, C., "La notion de "place" interactionnelle ou les taxèmes qu'est-ce que c'est que ça?", in: Cosnier, J., Gelas, N., K.-Orecchioni, C. (éds.),

- Échanges sur la conversation, Paris: CNRS, 1988, pp. 185-198.
- Kerbrat-Orecchioni, C., "L'approche interactionnelle en linguistique", in: L'interaction, Paris: Association des Sciences du BUSCULA, 1989, 7-25.
- Kilani, M., Introduction à l'anthropologie, Lausanne: Payot, 1989.
- Lapassade, G., L'ethnosociologie: les sources anglosaxonnes, Paris: Méridiens Klincksieck, 1991.
- Larrue, J., Brassac, C., Gorse, A., et all., "Cinq chercheurs autour d'un corpus: analyse conversationnelle et intersubjectivité", Connexions, 47, 1986, 63-79.
- Latour, B., Woolgar, S., La vie de laboratoire: la production des faits scientifiques, Paris: Éd. La découverte, 1988.
- Lave, J., Cognition in Practice: Mind, mathematics and Culture in Everyday life, Cambridge: Cambridge University Press, 1991 (première édition 1988).
- Leiris, M., L'Afrique fantôme, Paris: Gallimard, 1981 (Tell) (première édition 1934).
- Lévy, A., Trognon, A., "Une histoire conversationnelle dans un groupe de formation", Connexions, 47, 1986, 19-62.
- Mauss, M., "Essais sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques" (1923-24), in: Sociologie et anthropologie, Paris: PUF, 1950, pp. 143-279.
- Mehan, H., "Le constructivisme social en psychologie et en sociologie", Sociologie et Sociétés, 14, 2, 1982, 77-95.
- Meirieu, Ph., Apprendre... oui, mais comment, Paris: Les éditions ESF, 1987.
- Monteil, J.-M., Chambres, P., "Eléments pour une exploration des dimensions du conflit socio-cognitif: une expérimentation chez l'adulte", Revue Internationale de Psychologie sociale, 3, 4, 1990, 499-518.
- Moret, M., Thiémard, E., Réseaux d'échanges réciproques de savoirs: une expérience à Malley, Mémoire présenté à l'école d'études sociales et pédagogiques, Lausanne, 1989.
- Moscovici, S., "Nouvelles voies en psychologie sociale", Bulletin de Psychologie, 405, 1991-92.
- Nicolet, M., Perret-Clermont, A.-N. (sous la dir. de), Interagir et connaître, Cousset (Fribourg): DelVal, 1988.
- Pain, J., Écoles: violence ou pédagogie ?, Vigneux: Ed. Matrice, 1992.
- Papaloïzos, L., Ethnographie de la communication dans un milieu social exolingue: le Centre Culturel Espérantiste de la Chaux-de-Fonds, Berne: Peter Lang, 1992.
- Perret, J.-F., Comprendre l'écriture des nombres, Berne: Peter Lang, 1985.

- Perret-Clermont, A.-N., La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, Berne: Peter Lang, 1979 (Collection Exploration Recherches en sciences de l'éducation).
- Perret-Clermont, A.-N., Schubauer-Leoni, M.-L., Grossen, M., "Interactions sociales dans le développement cognitif: nouvelles directions de recherche", Cahiers de Psychologie (Université de Neuchâtel), 29, 1991.
- Perret-Clermont, A.-N., Schubauer-Leoni, M.-L., Trognon, A., "L'extorsion des réponses en situation asymétrique", Verbum, 1-2, 1992, 3-32.
- Perriault, J., La logique de l'usage, Paris: Flammarion, 1989.
- Rabinow, P., Un ethnologue au Maroc, réflexions sur une enquête de terrain, Paris: Hachette, 1988 (édition anglaise, 1977).
- Rogoff, B., Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context, New-York, Oxford: Oxford University Press, 1990.
- Rogoff, B., Lave, J. (éds.), Everyday Cognition: Its Development in Social Context, Cambridge, London: Harward University Press, 1984.
- Salins, G.-D. de, Une introduction à l'ethnographie de la communication: pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère, Paris: Didier, 1992.
- Schubauer-Leoni, M.-L. "Le contrat didactique: un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématique", European Journal of Psychology of Education, 1, 2, 1986, 139-153.
- Schubauer-Leoni, M.-L., "Les mécanismes de la communication didactique", Cahiers de Psychologie (Université de Neuchâtel), 27, 1988.
- Schubauer-Leoni, M.-L., "L'évaluation didactique: une affaire contractuelle", in: Weiss, J. (éd.), L'évaluation: un problème de communication, Cousset (Fribourg): Delval, 1991.
- Sperber, D., Le savoir des anthropologues, Paris: Hermann, 1988.
- Trognon, A., "Comment représenter l'interaction?", in: Cosnier, J., Gelas, N., Kerbrat-Orecchioni, C., Échanges sur la conversation, Paris: CNRS, 1988.
- Trognon, A., "La négociation du sens dans l'interaction", in: Halte, J.-F. (éd.), L'interaction, 1993.
- Trognon, A., Grusenmeyer, C., "Résoudre conversationnellement un problème technologique" (à paraître).
- Vaucher, Ph., Anthropologie et littérature. Langage, écriture et littérature chez C. Lévi-Strauss à partir de Tristes Tropiques: de quelques problèmes scripturaires posés par la restitution anthropologique, Neuchâtel: Institut d'Ethnologie, 1990 (Mémoire de licence).
- Vygotsky, L.S., Pensée et langage, Paris: Messidor, 1985 (édition anglaise 1964).

VIII. ANNEXES

ANNEXE 1

CODE DE TRANSCRIPTION DES ÉCHANGES VERBAUX

- Chaque tour de parole est numéroté (01, 02, 03...);
- Chaque locuteur est indiqué par l'initiale O pour offreuse/offreuse et D pour demandeur/demandeuse (s'il y en a plusieurs, ces derniers sont numérotés: D1, D2...);
- Les virgules (,) indiquent le temps d'une inspiration;
- Les points (.) indiquent un temps plus important, mais encore très court;
- Un silence (entre 0 et 5 secondes) est marqué par un interligne.

Ex. 18. **D1**, D'accord

19. **O** Elle est pas encore lavée

20. **D2** Qu'est-ce que vous voulez faire ?

- La durée d'un silence de plus de 5 secondes est indiqué entre parenthèses;
- Certaines actions qui ne sont pas spécifiées dans l'énoncé sont décrites brièvement entre parenthèses (débale la rhubarbe), ainsi que les rires (rit), (rires);
- Lorsqu'un tour de parole est interrompu, un "/" l'indique. Un autre "/" se trouve en début du tour de parole du locuteur responsable de cette interruption.

Ex. 24 **O** on va la laver, l'éplucher /
25 **D1** /Moi j'fais...

- Lorsque les paroles de deux locuteurs se chevauchent, le lieu de ce chevauchement est indiqué par le soulignement des énoncés.

Ex. 05 **O** ... je flanque de la farine
06 **D1** Et tu veux pas la faire

- Lorsqu'un locuteur hésite ou ne termine pas sa phrase, trois points de suspension l'indique;
- Lorsqu'un mot ou plusieurs mots n'ont pu être compris, une parenthèse comprenant trois points l'indique (...);
- Lorsque la compréhension d'un mot est objet de doute, un point d'interrogation dans une parenthèse l'indique (?).

ANNEXE 2

RECETTES DE CUISINE (voir chapitre IV. 2.2. et IV. 2.3.)

Berek (Hors-d'oeuvre chaud, 4-6 personnes)

500 gr. de from. blanc (ou féta)

750 gr. pâte brisée

2 j. d'oeufs

3 C.S. aneth frais

Ecraser from. + sel + jaunes + aneth

bien malaxer + assaisonner

rouler pâte (2mm)

1C.S au milieu, plier en 2, souder, doré au jaune

30 min. four moyen.

Crème de rhubarbe (6-8 pers.)

1kg tiges

1/2 verre cidre ou jus pommes

4 grosses C.S. sucre cristallisé

2 oeufs

1 pt pot crème (1 dl)

1/4 c.c. cannelle.

Rhubarbe en pts morceaux, mettre dans jus, cuire 10 min. doucement.

Ecraser + sucre + cannelle + bouillir 5 min.

Incorporer jaunes oeufs.

Verser mélange chaud dessus.

Refroidir, incorporer crème fouettée + blc en neige.

Servir frais.

Tuiles

2 blcs oeufs

100 gr. sucre } battre léger

1 sachet sucre vanillé

+ 50 gr. farine en pluie

+ 1 jaune oeuf

+ 50 gr. beurre fondu

Verser 1 C.S. sur tôle beurrée

5 min. four chaud

Cuits quand bords dorés

Roulez chauds sur bouteille ou rouleau rapidement.

ANNEXE 3
JOURNAL n. 4

VIENS SAVOIR
Maison des Associations
1 a, place des Orphelins
67000 STRASBOURG
• 88-25-19-39
PERMANENCE LES
MERCREDIS DE 14 à 20 H 00

VIENS SAVOIR

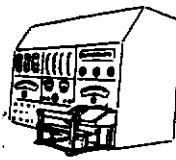
LE JOURNAL

SAVOIR-FAIRE ... LE FAIRE SAVOIR

ECHANGEZ QU'ILS DISAIENT

Cette colonne vous est ouverte pour nous tenir au courant de vos échanges, de vos réflexions...

Informatique



On recherche, pour satisfaire une demande importante des personnes susceptibles de donner des savoirs concernants l'utilisation des

logiciels/environnements suivants:

- Word 5 (initiation et perfectionnement)
- Dos (initiation et perfectionnement)
- Hypercard
- Excell

Si vous même ou si quelqu'un de votre connaissance peut offrir l'un de ces savoirs, n'hésitez pas à prendre contact avec l'association lors des permanences du mercredi.

On recherche

Des personnes susceptibles d'offrir pour personnes motivées:

- Chant
- Danse (rock, twist,...)

Alors, vous qui avez la chance de savoir... donnez. Contactez Viens Savoir sans tarder.

Le jogging progresse

Le dimanche matin à 9H00, une petite effervescence devant les Jardins de l'Europe à la Robertsau: les joggeurs de Viens Savoirs se retrouvent.

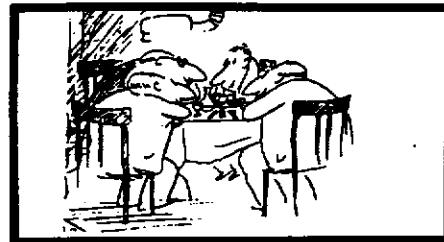
Si au cours des dernières semaines quelques tours de piste suffisaient pour les essouffler, maintenant c'est sur des distances de 10 km qu'ils trottinent tranquillement, variant chaque dimanche les parcours en participant aux marches populaires existantes.

Alors, vous aussi laissez-vous tenter, et venez nous rejoindre... en courant !



Savoir, es-tu là ?

Ce texte résume les grandes lignes d'un exposé présenté récemment aux membres du Conseil d'administration de l'association Viens Savoir. Il évoque très concrètement la pratique bien connue du "tour de table".



Le repérage des savoirs est une étape très importante dans la constitution d'un réseau d'échanges : il permet à chaque membre du réseau d'être identifié et reconnu uniquement par ses offres et demandes de connaissances, indépendamment de tout critère socio-démographique (sexe, age, profession, situation sociale, nationalité....).

Le tour de table est un outil intéressant pour ce repérage à condition d'éviter qu'il ne devienne une formalité fastidieuse ou embarrassante.

Impossible de créer un réseau sans en faire partie

La personne qui présente le réseau et propose le tour de table doit commencer par énoncer ses propres offres et demandes de savoirs. Elle se fait ainsi connaître par sa position personnelle par rapport au savoir et non par une position hiérarchique ou une fonction particulière.

Et par ce simple exercice, elle affirme qu'elle fait partie d'un réseau et n'intervient pas en tant que personne extérieure. Il est important que, contrairement aux tours de tables habituels, celui qui consiste à énoncer les savoirs ne soit pas une succession de monologues mais l'occasion de dialogues, de mises en relation verbales, qui inscrivent d'emblée les savoirs dans un rapport social.

Il n'y a pas de puits des savoirs, ni seuil ni corde

Il faut être également attentif à ne pas laisser certains membres du groupe dans une situation gênante : il n'y a pas d'obligation à formuler des savoirs, que ce soit en offre ou en demande. Il n'y a pas de performance à accomplir dans un repérage de savoirs. C'est dans cette optique que les questions directes, les interrogations sur le passé, la vie professionnelle seront évitées malgré la tentation de les utiliser pour "aider" une personne à formuler son offre ou sa demande. Cela peut être l'occasion de se remémorer des moments difficiles, des situations d'échec, il est mieux de privilégier la spontanéité et de

C'est en effet le "tour de table" qui, souvent, lors d'une première rencontre, marque la première étape de la constitution d'un réseau d'échanges de savoirs.

Il s'agit d'une étape importante qui annonce la dimension interactive des activités du futur réseau. S'il vous inspire des remarques ou des commentaires, n'hésitez pas à nous en faire part. Nous serions très heureux d'ouvrir dans ce bulletin un débat sur ces problèmes et de rendre compte d'expériences différentes.

faire confiance au dialogue pour permettre à chacun de se situer en toute liberté face aux savoirs.

Cette méthode peut paraître imprudente, particulièrement en face des remarques de type "je ne sais rien faire". Au contraire, l'acceptation de ce type de réflexions nous permet de définir clairement que le repérage des savoirs ne consiste pas à puiser mécaniquement dans une réserve où seraient stockées les connaissances. L'initiateur du tour de table n'est pas un accoucheur de savoirs, il est le témoin et l'acteur d'une situation d'échanges que chacun contribue à créer.

Tous les savoirs sont égaux

Pour les réseaux tous les savoirs se valent, mais cela n'exclut pas de les distinguer et de valoriser les savoirs et savoir-faire originaux. Apprendre l'anglais ou l'informatique participe autant d'une nécessité de conformité sociale que d'une soif de connaissances et il n'est pas sûr que les réseaux soient le lieu de telles formations.

Il est hors de question de remettre en cause ces demandes lorsqu'elles sont formulées, il s'agit seulement de suggérer qu'il existe aussi en chacun des savoirs plus personnels, plus rares et plus précieux.

Et cela en évitant de tomber dans l'attitude narcissique qui consisterait à énoncer des listes de savoirs pour une valorisation toute personnelle : l'échange reste l'objectif du repérage des savoirs.

Le résultat d'un tour de table conduit de cette façon est généralement riche et permet aux participants de se découvrir sous un jour nouveau, qui retient l'attention de chacun. Et si un participant ne parvient à énoncer aucune offre ni demande, il est possible de parler avec lui des savoirs déjà formulés et de l'organisation de leurs échanges : la capacité à formuler un discours sur les savoirs est le premier savoir à repérer.

N° 04

AVRIL 1993

Une fringale de savoirs à Strasbourg ?

Il y avait comme un air de "Bourse aux Savoirs" vendredi soir, 2 avril, au 7 rue de la Course. Le projet consistait à convier tous les membres du réseau et leurs invités pour réaliser des échanges et organiser les rendez-vous ultérieurs. En maniant classeurs, fiches et téléphone, nous avons pu ainsi prévoir des rencontres sur les thèmes suivants : chanson alsacienne, chansons française, analyse transactionnelle, taille des rosiers.

Les échanges effectués au cours de la soirée ont porté sur les thèmes suivants : mécanique, entomologie, recettes mauriciennes, conversation anglaise, peinture sur galets, etc. Savoirs et savoir-faire ont trouvé des acquéreurs très attentifs — une bonne cinquantaine de participants de tous les milieux et de tous les horizons ! — lors de ce premier "marché aux savoirs". La soirée a commencé dès 19 heures. Elle fut à la fois gai, conviviale, gastronomique et néanmoins... sérieuse : car l'échange des savoirs n'est pas une plaisanterie. Autour de certaines tables, il fallait s'accrocher ! S'il est vrai que ces échanges peuvent nous ouvrir de nouveaux horizons, nous sortir de notre coquille, nous faire rencontrer de nouveaux visages au nom d'une stimulation de notre curiosité et de notre intelligence, ils n'en sont pas moins exigeants et nous obligent à une ouverture authentique vers d'autres visions du monde, d'autres perspectives, d'autres réalités. C'est dans et par ces échanges que le savoir des autres peut s'intégrer dans nos habitudes culturelles et devenir le germe d'une vie plus enrichissante et plus équilibrée sur le plan social.

Quand les savoirs ne s'échangent pas, ils changent et vous avez été plusieurs à faire de nouvelles offres et demandes de savoirs et à annuler les précédentes. Tout le monde était content de retrouver les participants de la Bourse du 4 octobre dernier et d'accueillir de nouveaux membres du réseau. En tout cas, la formule d'un "marché aux savoirs" régulier, à dates relativement fixes, semble viable. A l'issue de la soirée, certains d'entre nous parlaient d'un rythme hebdomadaire ! Y aurait-il une fringale de savoir à satisfaction dans cette bonne ville de Strasbourg ? La question mérite réflexion !

Certes on peut faire encore mieux et les discussions que nous allons entamer pour dresser un premier bilan, ne manqueront pas de mettre en évidence les points faibles de cette soirée. Ce qui est incontestable, c'est que l'ambiance à la fois sérieuse et joyeuse que crée

l'échange des savoirs a donné à tous les participants l'envie d'y revenir plus fréquemment peut-être, et en tout cas, mieux préparés à l'écoute et à l'attention des autres. C'est déjà là un succès. A nous de le rendre durable !

Pour vous permettre d'y voir clair, voici le récapitulatif de tous les échanges en cours ou prévus pour le mois prochain : mécanique, conversation anglaise, conversation allemande, jardinage, jogging, analyse transactionnelle, cuisine simple et pas chère, entomologie, chansons françaises et alsaciennes, cuisine mauricienne, astrologie et pour couronner le tout, peut-être un cours de tango.

Si l'un de ces échanges vous intéresse, téléphonez-nous le mercredi de 14h30 à 20h à la Maison des Associations comme d'habitude ou écrivez-nous. Si vous souhaitez modifier vos offres et demandes et surtout si vous êtes impatient de procéder à votre échange, contactez-nous, nous pourrons ainsi essayer de l'organiser en priorité.

Connaissances en tous genres : marché libre le 7 mai prochain

Le succès de notre "marché aux savoirs" du 2 avril dernier dans la petite salle de la rue de la Course nous a incités à explorer plus avant la formule d'un marché périodique où tous les membres du réseau et tous ceux qui voudraient s'y joindre pour la première fois seraient invités. Il s'agirait non seulement d'y réaliser sur place des échanges précis de connaissances diverses mais également d'y prendre rendez-vous en vue d'échanges futurs, ou encore, au nom de cette curiosité naturelle qui nous caractérise en tant qu'êtres humains, venir fouiner dans nos fichiers d'offres et de demandes de savoirs.

Nous vous accueillerons donc à nouveau pour une soirée le vendredi 7 mai prochain, dans la grande salle Marguerite Yourcenar de la Maison des Associations, place des Orphelins de 19 h à 23 h.

Nous commencerons la soirée par un bref exposé du président sur les principes qui inspirent la constitution et la vie des réseaux d'échanges de savoir. En effet, nous nous sommes aperçus qu'en dehors du bulletin des réseaux et des articles de presse, beaucoup d'entre vous n'ont que peu d'informations pour ancrer leur action dans une véritable conviction sur l'originalité et les potentialités de nos buts concernant la transmission et l'échange des connaissances et des savoir-faire. Cet exposé donnera lieu, nous l'espérons, à un débat.

WOS EXCHANGES

Vous offrez : vous demandez



ANNEXE 4

TEXTES DE L'ÉCHANGE "ÉCRITURE"

Texte 1

Mots à utiliser: *Hygiène, vague, voyage, cornichon, tortue.*

"L'hygiène dans la tête et dans la cuisine" disait mon père, "Ordre, propreté et discipline" ou encore "le travail c'est la santé".

Que dirait-il de ma cuisine, où se promène une tortue, grignotant les miettes de pain tombées par terre et le reste de mes repas sur les assiettes dans l'évier ? Que dirait-il de ma tête, où les pensées s'embrouillent, où rien n'obéit au principe de non-contradiction ? De mes émotions qui m'envahissent comme des vagues et manquent de me noyer à chaque fois ?

Mon père condamnait les voyages. Rester sur place, les pieds par terre, voilà encore un de ses principes. Je voyage beaucoup en quittant ma tête, sans quitter ma cuisine. Voyages imaginaires, dont je sors épuisée et enrichie.

Je croque un cornichon et j'essaye d'en donner la moitié à ma tortue. Elle n'en voulut pas, c'est trop dur et trop acide.

L'hygiène détruit la vie en essayant d'en extraire les bactéries. Comment trouver un ordre qui n'étouffe pas, qui protège de la mort, sans empêcher la vie ?

Texte 2

Mots à utiliser: *Hygiène, vague, voyage, cornichon, tortue.*

Ce jour-là, la mer était calme. La chaleur traversait les rues, impassible, sûre de son poids. Une légère brume flottait sur la ville.

Accoudé à la balustrade, les yeux mi-clos, comme rêvant, il regardait la plage, nue, ses parasols encore ouverts, les vagues qui venaient mourir, douces, sur le sable.

Il ressentait la fatigue de la traversée; le voyage avait été long. Mais la ville l'attendait, il le savait; il avait dû faire vite.

Le rat qui fila entre ses jambes ne le fit même pas tressaillir. A quoi bon... Des milliers déjà fouillaient, dévoraient, éventraient la ville. A son arrivée, les médecins étaient accourus: il était un peu leur dernier espoir. Ils avaient déjà tout essayé, toutes les potions, les onguents, les charlatans. Un homme était même venu de très loin pour leur apprendre à préparer le "produit miracle" - à base de cornichons - qui devait faire disparaître les pustules et remettre sur pieds le malade en moins de 24 heures. Il n'en avait pas eu le temps... Dame Peste avait été la plus rapide.

Évidemment, rien qu'un regard sur la ville l'avait renseigné sur l'état de la situation. L'hygiène était déplorable, les poubelles gisaient, éventrées devant les portes.

Il rêvait encore, les images de cadavres, de femmes hurlant leurs enfants, défilaient devant lui. Il n'entendit pas l'enfant qui s'était approché doucement et qui lui disait, presque à l'oreille, dans un murmure:

"Depuis bien longtemps nous t'attendons, nous savions que tu viendrais. L'homme à la longue barbe blanche nous avait annoncé ton arrivée et que dans ton sillage surgirait la Tortue Bleue, celle qui de sa langue de feu ferait fuir les troupes de la Mort. Tu es venu, enfin. Merci".

L'homme, à ces mots, avait souri. C'était la première fois depuis bien longtemps. Qui était cet enfant, qu'elle histoire fabuleuse lui racontait-il ?! Mais c'était comme un rayon de soleil, juste là, chaud vivant... Il ne voulait pas bouger, de peur de faire disparaître cette douceur.

Il ne pu toutefois s'empêcher de tressaillir quand il vit la mer comme bouillir, tout près de la côte. Une forme, énorme et bleue, surgit des flots.

Liste des dossiers de psychologie disponibles

1981	N° 12	Approches psychologiques de l'apprentissage en situation collective. fr. 5.-	A.-N. Perret-Clermont
	N° 13	Trajet du maître et prégnance de la norme scolaire. fr. 5.-	P. Marc
	N° 14	Les attentes dans les écrits pédagogiques. L'exemple de Makarenko. fr. 5.-	P. Marc
1982	N° 16	Etude théorique de travaux effectués sur le commandement et analyse des perspectives pour la recherche future. Série recherches. fr. 10.-	M. Thiébaud
	N° 15	Brève introduction à la psychologie. Rééditions: octobre 1985, novembre 1987. fr. 12.-	A.-N. Perret-Clermont
1983	N° 17	L'appréciation du personnel: de la notation au plan de carrière (Série recherches) fr. 10.-	M. Rousson
1984	N° 20 épuisé	Description de situations de commandement: note méthodologique. (Série recherches) fr. 6.-	M. Thiébaud
	N° 21	De la communication non verbale en psychologie: pour quoi faire? fr. 10.-	A. Brossard
	N° 22	Notes sur l'adolescence (2ème édition) fr. 12.-	A. Palmonari
1985	N° 23	L'évaluation des fonctions. (Série cours) fr. 10.-	M. Rousson
	N° 25	Quelques réflexions à propos de la métacognition. fr. 5.-	N. Bell
1986	N° 26	L'intrication des processus cognitifs et des relations interpersonnelles dans les interactions sociales: premiers résultats à partir de l'étude du regard. fr. 5.-	A. Brossard A.-N. Perret-Clermont
	N° 27	Social-Construction of Logical Structures or Social Construction of Meaning? fr. 4.-	P. Light
1987	N° 28	Fragments d'une réflexion analytique. (Série cours) fr. 8.-	J.-P. Vandenbosch
	N° 29	Cultural Conflict between the West and Iran. fr. 4.-	K. Dodge
	N° 30	Une pratique de l'étude de cas. (Série recherches) fr. 6.-	M. Burger
1988	N° 31	Cours de prévention des accidents. (Série cours) fr. 6.-	G. Maulaz
1988	N° 32	Relations interethniques et interconfessionnelles au sein de la chrétienté. fr. 6.-	I. Kampffmeyer

	N° 33	Art & Psychologie fr. 6.--	C. Rosselet-Christ
	N° 34	Journée des chercheurs en psychologie Société Suisse de Psychologie Neuchâtel 1 - 2 octobre 1987. (Série recherches) fr. 4.-	A.-N. Perret-Clermont M. Rousson (éds)
	N° 35	A Brief Introduction to conversational Analysis fr. 4.--	N. Bell
	N° 36	L'intersubjectivité en situation de test fr. 48.--	M. Grossen
1989	N° 37	Social Interactions and Transmission of Knowledge fr. 8.--	A.-N. Perret-Clermont C. Pontecorvo
1990/91	N° 38	Statistiques et Sciences Humaines Notes de travail. fr. 7.--	L.-O. Pochon
	N° 39	Regards, interactions sociales et développement cognitif chez l'enfant de 6 à 10 ans dans des épreuves opératoires piagétienues. fr. 40.--	A. Brossard
1991	N° 40	Sciences humaines et démarche qualité. Actes du colloque du 13.12.90 à Neuchâtel. fr. 7.--	A. Ripon, S. Mercati, I. Lapouge, F. Tapernoux
1992	N° 41	Quand des enfants et des adolescents volent à l'étalage: regards et réactions fr. 8.--	D. Golay Schilter
	N° 42	Interazione sociale e sviluppo cognitivo: ricerche sul conflitto socio-cognitivo e lavori attinenti fr. 8.--	A. Iannaccone
1993	N° 43	Langages des sexes - De la procréation à la création. fr. 8.--	C. Rosselet-Christ
1994	N° 44	La transmission du savoir dans le "Réseau d'Echanges de Savoirs" de Strasbourg. fr. 10.--	N. Muller

Les commandes sont à adresser à:

Cahiers & Dossiers de Psychologie
c/o Groupe de Psychologie Appliquée
Faubourg de l'Hôpital 106

CH-2000 Neuchâtel