

APPRENDRE DANS LES RESEAUX D'ECHANGES DE SAVOIRS
ANALYSE AU SEIN DU RESEAU DE STRASBOURG

Nathalie Muller

N° 55
Mars 2001

DOSSIERS DE PSYCHOLOGIE

**PERIODIQUE DE L'INSTITUT DE PSYCHOLOGIE
DE L'UNIVERSITE DE NEUCHATEL**

**N°55
Mars 2001**

Apprendre dans les Réseaux d'Echanges de Savoirs

Analyses au sein du réseau de Strasbourg*

Nathalie Muller

Institut de Psychologie
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Espace Louis Agassiz 1
2000 Neuchâtel - Suisse

*Ce compte-rendu fait partie du projet ECHANGE (du programme de l'Union Européenne SOCRATES). Le projet est financé, pour la partie suisse, par la Confédération suisse représentée par l'Office Fédéral de l'Education et de la Science (OFES); No. OFES SOC/99/13.

Table des matières

I. Introduction	p. 3
1. Cadre	p. 3
2. Problématique: Les RES et l'apprentissage	p. 3
3. Méthode de recueil d'information	p. 4
II. Les Réseaux d'Echanges de Savoirs	p. 6
1. Histoire et principes du fonctionnement des Réseaux	
	p. 6
2. Le réseau de Strasbourg	
- Généralités	p. 6
- Spécificités	p. 7
III. Différentes dimensions de l'acte d'apprendre à travers les discours et les pratiques du Réseau	p. 9
1. La dimension sociale et culturelle du rapport au savoir dans un RES	
- Discours	p. 9
- Questions guidant l'analyse des observations	p. 9
- Observations	p. 10
- Le décloisonnement des groupes sociaux à travers la participation commune au réseau... et ses paradoxes	p. 10
- Vers de nouveaux rapports et représentations des savoirs?	p. 12
2. La dimension cognitive du rapport au savoir	p. 14
- Discours	p. 14
- Questions guidant l'analyse des échanges concrets	p. 14
- Observations	p. 14
- Distinction des rôles des offreurs et des demandeurs relativement au savoir. au sein des échanges	p. 14
- Processus de transmission et d'acquisition des connaissances au sein des échanges observés	p. 16
IV. Conclusion	p. 30
V. Bibliographie	p. 33

I. Introduction

1. Cadre

Ce compte-rendu de recherche fait partie d'un ensemble d'études élaborées et présentées dans le cadre du projet ECHANGE¹ (du programme de l'Union Européenne SOCRATES). Différents chercheurs se sont associés dans le but de saisir certains enjeux s'articulant autour de situations de formation spécifiques: des situations de formation "à distance" ou dans des "réseaux d'échanges de savoirs réciproques". Les analyses présentées ici cherchent à saisir les processus de transmissions et d'acquisition de connaissances mis en œuvre dans un Réseau d'échange de savoirs particulier, celui de Strasbourg.

2. Problématique: Les RES et l'apprentissage

Les Réseaux d'Echanges de Savoirs (RES dans la suite du texte), qui existent aujourd'hui dans plusieurs pays d'Europe, offrent l'occasion à des personnes de tout âge, sexe, profession, origine socio-économique... de se rencontrer pour "offrir" et "recevoir" des savoirs divers. L'originalité de ce système, outre sa volonté de "démocratiser" et de "valoriser" toute sorte de savoirs, réside dans l'idée de réciprocité qui le fonde. En effet, pour faire partie d'un réseau, chacun se prépare à la fois à offrir et à recevoir un savoir, et ainsi de jouer aussi bien le rôle d'enseignant que d'apprenant²

Cette manière de penser l'enseignement apparaît comme particulièrement originale en comparaisons avec l'école, institution de transmission de savoirs par excellence. Là, le savoir est détenu par un groupe d'individus, dont le statut est reconnu socialement. Les fonctions et les places des enseignants, d'une part, et des élèves, d'autre part, sont fixées à l'avance, non négociables ni réversibles; et les formés n'ont en général pas la possibilité de formuler leurs désirs d'acquérir des connaissances sur telle matière plutôt qu'une autre.

De manière plus générale, en tant que psychologues sociaux de l'apprentissage, notre interrogation au sujet des Réseaux s'articule autour de deux dimensions: la première s'attache aux aspects sociaux et culturels de l'acte d'apprendre dans un tel contexte, et la seconde autour de ses aspects cognitifs.

a) Dimension sociale et culturelle de l'apprendre

Les RES se donnent pour objectif de remettre en question la valorisation sociale qui est associée à certains savoirs et à leurs détenteurs au détriment d'autres individus. Les principes de base des RES ont été formulés à ce propos ainsi: "tous les savoirs se valent"

¹ J. Perriault est le responsable du projet transnational. Le projet est financé, pour la partie suisse, par la Confédération suisse représentée par l'Office Fédéral de l'Education et de la Science (OFES); No. OFES SOC/99/13.

² Il s'agit toutefois d'une réciprocité différée. En effet, si A offre un savoir à B, B jouera le rôle d'offreur pour C, et ainsi de suite.

et "chacun sait quelque chose (que cette personne ait ou non des diplômes l'attestant) et peut apprendre". Quels sont les discours élaborés autour de cette dimension dans un réseau particulier? Et peut-on, au niveau des pratiques, observer l'émergence de nouvelles représentations et relations au savoir?

b) Dimension cognitive de l'apprendre

Les RES mettent en place des échanges de savoirs basés sur la réciprocité et une certaine possibilité, pour les offreurs et les demandeurs, de négocier l'espace dans lequel le savoir sera transmis. Peut-on dès lors observer des styles d'enseignement et d'apprentissage particuliers? Comment offreuse et demandeur négocient-ils le cadre de l'interaction, leur rôle spécifique et le contenu de l'échange? Et au niveau de l'acquisition de nouvelles connaissances individuelles, quelles traces d'apprentissage, ou plus largement, d'activités cognitives, se laissent percevoir au cours des interactions?

Dans le but d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions, nous avons choisi de reprendre les données recueillies lors d'une recherche menée en 1994³ dans le RES de Strasbourg. Nous évoquerons ces deux dimensions - sociale et culturelle, et cognitive - en faisant référence à deux types de données:

- d'une part les discours, les paroles prononcées à propos du réseau;
- d'autre part les pratiques discursives observées.

Il s'agit de différents types d'indices nous permettant de comprendre "ce qui se passe" dans un RES en termes d'apprentissage. Certains *discours sur* sont relativisés ou confirmés par des observations au niveau des pratiques ou des discours situés⁴, mais pas de manière systématique puisqu'il n'a pas toujours été possible de recouper chaque assertion sur les réseaux par des observations.

3. Méthode de recueil d'information

Pour comprendre "ce qui se passe" dans les situations de transmission de savoir étudiées, il semblait important dans un premier temps de saisir le fonctionnement général, les points de départ et les objectifs de l'organisation du RES de Strasbourg lui-même. Dans ce but, ainsi qu'une analyse de documents et d'archives ont été effectués.

Dans la mesure où nous partons de la perspective selon laquelle les significations attribuées par les acteurs eux-mêmes aux événements vécus jouent un rôle essentiel dans l'organisation et la structuration des activités et des connaissances, nous cherchions à saisir "de l'intérieur" le fonctionnement du RES. A cet égard, nous avons choisi la méthode de *l'observation participante* dans la mesure où elle permet, à travers la participation aux événements qui caractérisent une institution, de se socialiser aux routines, à ce qui fait l'évidence, à ce qui constitue le quotidien des membres. Le

³ Ces observations ont été effectuées au cours d'une étude menée dans le cadre d'une collaboration entre le laboratoire du professeur Baudouin Jurdant à l'Université Pasteur de Strasbourg, de Jacques Perriault du Centre national d'éducation à distance (CNED) et du Séminaire de Psychologie de l'Université de Neuchâtel.

⁴ Paroles prononcées par des personnes membres du réseau relatant une expérience vécue.

chercheur, par là même, accède aux "allants de soi" et aux sens que prennent, pour les acteurs, les différents moments constitutifs d'un espace social.

Il a donc été décidé de participer aux rencontres hebdomadaires des membres organisateurs du RES, de participer et de mettre en place des échanges de savoirs en tant que "demandeuse" ou en tant qu'organisatrice. La relation d'amitié qui s'est développée au cours de l'enquête avec une membre du "staff" a également contribué à faciliter ce processus de socialisation.

En ce qui concerne cette recherche, la distance a été maintenue et l'objectivité travaillée grâce à une participation limitée dans le temps et dans l'espace (la recherche a duré quatre mois, et le temps passé sur place n'a pas dépassé quatre jours de suite), et au fait que les données principales, les protocoles des interactions, ont été analysés en dehors de la durée de l'enquête et en fonction d'une problématique discutée avec des personnes extérieures au réseau. De plus, la subjectivité (les émotions, les ressentis personnels face aux situations vécues) a été objet de réflexion, à partir notamment d'un "Journal de Bord".

Les informations recueillies durant les quatre mois que l'enquête a duré ont donc pris des formes différentes: documents liés au fonctionnement du RES, prises de notes, enregistrements audio.

Six échanges ont été l'occasion d'une participation en tant que "demandeuse" (participation complète à l'échange; seule la présence de l'enregistreur et les explications introductives marquaient la distance attachée au statut de chercheur) ou "organisatrice"⁵ (participation à la première rencontre en tant que membre du groupe organisateur; enregistrement audio, excepté pour l'échange écriture):

- "Cuisine simple et sympa" (1 offreuse, 2 demandeuses) (statut de demandeuse; enregistrement audio);
- "Origami" (1 offreuse, 4 demandeurs), (statut de demandeuse; enregistrement audio);
- "Conférence de presse" (1 offreur, 6 demandeurs) (statut de demandeuse; enregistrement audio);
- "Ecriture" (1 offreuse, 4 demandeurs) (statut de demandeuse; prise de notes);
- "Analyse transactionnelle" (1 offreur, 2 demandeuses, 1 organisatrice) (statut d'organisatrice; prise de notes);
- "Cours d'allemand" (1 offreur, 1 demandeuse, 1 organisatrice) (statut d'organisatrice; enregistrement audio).

⁵ Ce rôle, prévu par les statuts du réseau, implique de prendre contact avec les personnes susceptibles d'être intéressées par cet échange, et d'être présent durant la première rencontre. Il s'agit ainsi de garantir aux participants que l'échange s'effectue bien dans le cadre du RES.

II. Les Réseaux d'Echanges de Savoirs

1. Histoire et principes du fonctionnement des Réseaux

Les réseaux d'échanges de savoirs ont été mis en place pour la première fois en France dans les années 80 et connaissent aujourd'hui un essor important au-delà des frontières de ce pays. Leur origine s'inscrit dans un ensemble de réflexions attachées tant au domaine *politico-économique* (constat lié à l'augmentation du chômage et de l'exclusion, et du rôle essentiel joué par les qualifications dans l'intégration sociale) qu'au domaine de la *pédagogie* (constat lié à une certaine incapacité des structures pédagogiques officielles à faire face à de nouvelles donnes sociales). L'organisation originale de ce type de transmission de savoirs intéresse également certains critiques de la vulgarisation scientifique: ces réseaux en effet permettent la transmission "directe" de savoirs scientifiques entre expert et citoyen.

Le système des "Réseaux d'Echanges réciproques de savoirs" voit le jour dans une banlieue proche de Paris, grâce à l'initiative d'une institutrice et de son mari, Claire et Marc Héber-Suffrin (Héber-Suffrin, 1992). Les réseaux sont fondés sur quatre principes essentiellement: Tout le monde sait quelque chose; Tout le monde peut apprendre quelque chose; 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.

A l'origine du système RES, il y a donc l'idée que chacun est porteur de savoirs et d'ignorances, que chacun peut transmettre ses savoirs et en acquérir de nouveaux. Mais l'originalité principale réside certainement dans le principe de *réciprocité*. En effet, tous les membres du réseau doivent jouer les rôles, successivement, d'"offreur" et de "demandeur" d'un savoir.

Cette réciprocité est rendue possible grâce à l'idée - sous-tendant l'ensemble - selon laquelle *tous les savoirs se valent*. Qu'il s'agisse de cuisine mauricienne ou de Word 5, d'origami ou de mycologie, toutes les connaissances sont à situer au même niveau, elles possèdent le même statut. Cette parité permet d'échanger des savoirs très divers ainsi que des savoir-faire, des expériences de vie.

2. Le réseau de Strasbourg

Généralités

Le Réseau d'échange de savoirs de Strasbourg, fondé en 1992, compte environ 130 membres (données de 1994-5), provenant de toute la ville de Strasbourg et ses environs, et de différents horizons socio-professionnels (il semble toutefois qu'une majorité soit de classe moyenne à supérieure). Une équipe de 7-8 personnes s'occupe de son fonctionnement (permanence une fois par semaine, mise sur pied des échanges et encadrement de la première séance...). La liste des savoirs demandés et offerts s'élève à plus de 300 (quelques exemples de la diversité des savoirs proposés: *apprendre à monter une pièce de théâtre en plein air, connaissance de Strasbourg et environ, espéranto,*

techniques de recherche d'emploi, s'installer à son compte, tango, réparer un vélo, connaissance des champignons...).

Les principes qui régissent le réseau de Strasbourg coïncident avec ceux des autres réseaux: *la réciprocité, la gratuité des échanges, la valeur égale des savoirs proposés, l'horizontalité des relations* (il n'existe pas de système hiérarchique au sein du réseau), *la revalorisation de la personne* par son savoir.

Spécificités du Réseau de Strasbourg

Alors que les réseaux, en général, se développent dans les quartiers défavorisés des grandes villes, dans le but de reconstituer le tissu social et les liens de solidarité, les membres organisateurs, à Strasbourg revendiquent une spécificité, celle de "partir du savoir" et de permettre aux participants d'apprendre et d'enseigner des connaissances scientifiques. Toutefois, la notion d'insertion, chère aux concepteurs des réseaux Marc et Claire Héber-Suffrin, n'en est pas moins présente à Strasbourg. On peut lire en effet dans un document de présentation: "*Le réseau est un outil privilégié de développement social: un lieu de convivialité et de solidarité favorisant de nouveaux contacts*".

La prégnance de l'attention portée au "savoir", à la formation technique et scientifique - opposée par les informateurs à la notion de "convivialité" - n'est pas étrangère aux réflexions menées autour des modalités d'enseignement-acquisition de *connaissances scientifiques* par le président du réseau. L'élaboration du réseau de Strasbourg a donc été motivée par des réflexions d'ordre social (reconstruire le lien social), épistémologique (la diffusion du savoir scientifique) et par une volonté d'action.

Concernant la transmission de connaissances scientifiques, le président du réseau et certains membres de l'équipe pensent que les modalités proposées par la vulgarisation scientifique ne sont pas satisfaisantes. Ils formulent à son égard des critiques justifiant leur intérêt pour un système novateur. Voici, de manière résumée, les axes principaux de cette critique.

La critique de la vulgarisation

La pratique de la vulgarisation repose sur un constat: nous vivons dans des sociétés fortement technologisées; les objets, les instruments qui nous entourent, et que nous utilisons même dans notre quotidien, sont constitués par des savoirs relevant du monde scientifique. Or, malgré cette omniprésence, les connaissances du grand public ne permettent pas aux individus de maîtriser ces techniques et les dangers qu'elles peuvent receler (comme exemple dramatique, nous pouvons rappeler l'ignorance des populations aux alentours de Tchernobyl après la catastrophe qui, sans le savoir, propageaient les radiations en croyant les stopper). Il semble donc impérieux d'établir un lien entre les scientifiques et l'"homme de la rue": le vulgarisateur se présente dès lors comme celui pouvant jouer le rôle de médiateur.

La pratique de la vulgarisation se légitime donc à partir de cette urgence, mais aussi en vertu d'un droit démocratique au partage équitable des connaissances: la science ne se prétend-elle pas universelle, c'est-à-dire destinée à tous au-delà des différences ?

Toutefois, cette conception a été l'objet d'interrogations de la part de certains auteurs qui se sont attachés à mettre en évidence la position ambiguë de la vulgarisation. Le mythe du "partage du savoir" est en particulier dénoncé. En effet, les frontières entre groupes détenteurs et groupes non détenteurs du savoir scientifique, loin d'être effacées, semblent renforcées. Alors que l'objectif manifeste est de combler le fossé entre ces deux mondes, l'existence même de la vulgarisation le creuse! Si une "traduction" est nécessaire, c'est que le savoir n'est pas accessible directement: le recours à un texte médiateur renforce la croyance en une science inaccessible et lointaine.

La pratique de la vulgarisation des savoirs scientifiques est-elle condamnée à alimenter sans fin ce paradoxe, celui qui veut qu'en tentant de faire disparaître les frontières sociales déterminées, entre autres, par l'accès au savoir, la vulgarisation ne fait que les constituer davantage? C'est à cette question qu'a tenté de répondre, à Strasbourg, le groupe qui a mis sur pied le Réseau d'Echanges de Savoirs. En utilisant un système original de transmission de savoirs déjà existant, il s'agissait de permettre la rencontre entre citoyens et scientifiques à l'occasion d'interactions, fondées sur le principe de réciprocité.

Le système des réseaux d'échanges de savoirs leur semblait en effet un moyen pour déjouer les ambiguïtés de la vulgarisation. Voici, tirés d'entretiens et de discussions informelles, trois aspects des réseaux relevés par certains organisateurs, qui éclairent cette idée:

- 1) Dans le cadre du réseau, les scientifiques peuvent proposer une "mise en pratique": le demandeur a ainsi accès à une science qu'il peut expérimenter, essayer. A cette occasion, elle peut alors apparaître comme "se faisant" et non pas comme une entité totalement abstraite et inaccessible;
- 2) En outre, le scientifique qui joue le rôle d'offreur est présent dans l'interaction en tant qu'individu, possédant son parcours personnel, ses doutes et hésitations. Le demandeur n'est ainsi pas confronté avec un texte seulement, mais avec une personne, avec laquelle il peut interagir;
- 3) De plus, en vertu de la règle de réciprocité, le scientifique n'apparaît pas uniquement comme celui qui sait et transmet son savoir: il peut également jouer le rôle de demandeur, il n'est donc pas omniscient; et le demandeur, en retour, face au scientifique, sait qu'il sait des choses que son partenaire ignore, et qu'il pourra lui aussi les enseigner.

III. Différentes dimensions de l'acte d'apprendre à travers les discours et les pratiques du Réseau

1. La dimension sociale et culturelle du rapport au savoir dans un RES

Discours

Les concepteurs des Réseaux ont fait le constat selon lequel les individus, dans la société globale, sont en général catégorisés - et par conséquent identifiés sur une échelle hiérarchique des "valeurs" - à partir du critère de la possession de diplômes attestant leurs compétences, diplômes délivrés par des institutions socialement reconnues (l'école, les instituts de formation professionnelle...). Ce phénomène est à l'origine des mécanismes d'exclusion sociale, ayant également des incidences importantes sur la manière dont l'individu se perçoit lui-même⁶.

Les réseaux, dès le départ, ont donc eu pour objectif de permettre aux personnes n'ayant pas reçu de telles reconnaissances de pouvoir être perçues - et ainsi se percevoir elles-mêmes - non pas en termes de manques, mais en termes de possessions, non pas en termes de différences mais en termes d'égalité: "Proposer un système qui le signifie [la parité], 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" (Héber-Suffrin, 1992, p. 55-56).

Ainsi, en établissant comme principes fondateurs "tous les savoirs se valent" et "chacun peut enseigner et acquérir des connaissances", les réseaux souhaitent notamment:

- Mettre sur pied d'égalité des personnes qui détiennent différents types de savoirs, décloisonnant ainsi les groupes et classes sociales dont les frontières sont normalement relativement imperméables;
- Permettre à des personnes qui détiennent des savoirs peu valorisés ou peu de savoirs reconnus par l'école, de transformer le regard porté sur eux et changer leur regard sur eux-mêmes, par le fait de les partager;
- Mettre sur pied d'égalité des savoirs qui sont en général pensés en termes de différences.

C'est donc la dimension sociale et identitaire du rapport au savoir que les RES veulent atteindre.

Questions guidant l'analyse des observations

Ces principes présentés par les fondateurs des RES suscitent des interrogations. Ceux-ci formulent en effet des assertions sous forme de buts à atteindre, mais qu'en est-il dans la réalité concrète des réseaux et des échanges organisés? Comment les thèmes se

⁶ C. Héber-Suffrin en parle en ces termes: "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 pas très loin du je ne suis rien, état où le processus est définitivement impossible" (1992, p. 174).

rapportant à la distance entre groupes sociaux sont-il évoqués et mis en acte dans un réseau? Peut-on voir émerger un rapport différent à la notion de savoir?

Observations

Le décloisonnement des groupes sociaux à travers la participation commune au réseau... et ses paradoxes

Lorsqu'ils évoquent leurs expériences liées au réseau, les participants font souvent référence à cette dimension de la rencontre avec des personnes d'un "autre milieu". Que ce soit dans l'ensemble du réseau, ou dans l'équipe des organisateurs:

"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 (...). 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'horizons très très divers et avec lesquels a priori moi je ne me serais pas retrouvé" (un organisateur).

Ou que ce soit au cours d'un échange:

"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 m'a appris ça 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" (un organisateur).

En outre, il semble que le regard porté sur une personne soit effectivement transformé par le fait de la voir à travers ce qu'elle dit et fait de son savoir:

"(...) 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" (une organisatrice).

Il apparaît ainsi que l'on puisse déceler dans un réseau la possibilité d'un partage d'une expérience commune entre personnes qui ne se seraient pas rencontrées dans la vie quotidienne, alors que cette rencontre semble en temps normal difficile du fait des représentations que l'on a des gens et de leur place dans la société...:

"La représentation que tu as de l'autre fait que tu ne considères pas l'autre dans ses offres et ses demandes, mais par rapport à sa position hiérarchique, à l'idée que tu t'en fais" (une organisatrice)

...et des sources du savoir:

"... un jour, une dame de 70 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" (un organisateur).

Toutefois, de manière plus insidieuse, on voit réapparaître la distinction entre groupes sociaux à différents niveaux:

- Au niveau des pratiques: certaines personnes refusent de jouer le jeu des principes du réseau, notamment celui de réciprocité - ne faisant que demander ou qu'offrir un savoir - ces personnes étant souvent celles qui justement sont considérées comme ayant un bagage de savoirs important:

"Mais tu sais qui c'est qui est bloqué pour ce genre de choses [la formulation des offres et/ou des demandes], c'est les intellos, Mais c'est pas une hypothèse, c'est une affirmation. (...). Ce que tu refuses, c'est la réciprocité, ce que tu supportes c'est l'absence d'échanges, 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 comme B [le président du réseau], qui a récupéré l'entomologue, bon ça n'a pas dû être simple, mais il n'aurait jamais osé lui proposer le principe du réseau..." (une organisatrice).

Ces "spécialisations" interrogent: que signifie, en termes d'identité sociale et personnelle, le fait de transmettre un savoir et d'être dans la position de "celui qui sait"? Que signifie le fait de recevoir un savoir et d'être dans la position de "celui qui ne sait pas"? Et surtout, que signifie se retrouver dans les deux rôles successivement?

- Au niveau des discours dans le réseau. Plusieurs indices nous font penser qu'il n'est pas si aisés de ne plus faire référence aux catégories qui, dans la vie quotidienne, permettent de distinguer les individus les uns des autres.

Il est intéressant de remarquer par exemple, que les organisateurs du réseau parlent de leur propre expérience en termes d'appartenance à un "groupe", en fonction de leur représentation du réseau. En parlant d'eux-mêmes, les participants évoquent en effet le groupe des "intellos" - caractérisés par leur vision d'un réseau comme espace de transmission de savoirs scientifiques - et le groupe des "socio" ou des "assistants sociaux" - qui le considèrent plutôt comme un lieu de convivialité et de réinsertion. Voici quelques exemples de cette identification - et par là même constitution - de "frontières" sociales au sein des organisateurs, dans les conversations ayant pour objet le réseau et son fonctionnement:

"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 (une organisatrice).

Ou encore:

Je vais te dire en quoi je ne suis pas représentatif, c'est que je ne suis pas dans le groupe des "socio" 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, il s'ont des choses à prouver, contrairement aux intellos pour qui ça marche, c'est génial, ça marche pas, c'est génial aussi (rires).

Une organisatrice évoque son "appartenance" en mettant en évidence la distinction entre des personnes qui seraient "savoir absolu", et d'autres qui poursuivent des objectifs différents: pour sa part, elle défend le réseau avant tout:

"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 à un autre".

Vers de nouveaux rapports et représentations des savoirs?

Les Réseaux défendent l'idée d'une valorisation des savoirs et des individus à travers la notion d'égalité des savoirs et des personnes. Il ne semble pas si facile de ne pas faire référence aux distinctions sociales courantes, on vient de le voir: des frontières entre les individus sont réélaborées, des différences sont mises en évidence, des hiérarchies se réinventent. Et qu'en est-il des savoirs? Comment le principe de l'égalité des savoirs est-il perçu et pensé dans le quotidien des réseaux?

La liste des savoirs offerts et demandés du réseau de Strasbourg est impressionnante, des savoirs de toutes sortes y sont proposés allant de la plomberie à l'écriture de lettres de rupture, en passant pas la cuisine thaïlandaise, placer des expressions dans la conversation, le soin et la prévention des contractions musculaires...

Toutefois, on entend parfois, au hasard des conversations, ce type de commentaire:

"Je n'aime pas beaucoup cette dérive vers l'astrologie. Est-ce un savoir?"

D'autres pratiques suggèrent à l'observateur extérieur qu'il n'est pas aisément de remettre en question ce qui est de l'ordre des représentations sur les savoirs. Mais les savoirs, outre leur ancrage dans la cognition, ne sont-ils pas aussi des objets sociaux, représentant et enjeux de processus identitaires? Un exemple de ces processus psychosociaux complexes peut être évoqué à travers les observations faites autour des échanges scientifiques.

Les échanges scientifiques

Une des spécificités du réseau de Strasbourg, aux yeux des membres du staff, réside dans sa volonté d'offrir l'occasion d'une rencontre entre scientifiques et non scientifiques. A cet égard, des personnes impliquées dans le domaine de la recherche scientifique ont été

contactées et se sont inscrites. De quelle manière cet "esprit scientifique" se manifeste-t-il dans le réseau?

Sur les 300 savoirs proposés, seuls 8 concernent explicitement un domaine scientifique: *téléphonie, les courants faibles; biologie; énergie-environnement; microscopie électronique; archéologie; étude des étoiles; entomologie; principe émission et réception des antennes radio.* Il semble en outre que ce type de savoirs n'aient qu'exceptionnellement fait l'objet d'un échange. De manière générale, les échanges qui ont effectivement eu lieu étaient plutôt consacrés à *l'anglais, l'allemand, l'informatique, la cuisine simple et sympa, la cuisine mauricienne, la taille des rosiers et des arbres, l'analyse transactionnelle, la conférence de presse, le jogging, la mécanique sur auto, l'origami...*

Cette observation peut interroger: alors que les échanges entre scientifiques et hommes de la rue sont généralement médiatisées par un texte, par une image, le réseau permet une interaction authentique, un échange entre individus; en outre, en vertu de la règle de réciprocité, le scientifique n'apparaît pas uniquement comme "celui qui sait": il peut également jouer le rôle de demandeur. Or, il semblerait que la notion de réciprocité ne soit pas réalisée dans les échanges scientifiques.

A cet égard, la notion de représentation sociale associée à un objet de savoir peut nous aider à comprendre ce phénomène. En effet, les différents aspects constitutifs d'une société sont l'objet de représentations sociales (Moscovici, 1992) qui sont liées - de manière complexe - à des attitudes et des comportements. Aux connaissances scientifiques et à ses détenteurs sont associées des représentations véhiculées dans la société - à travers le filtre de l'appartenance à un groupe social. Pour certains, les connaissances scientifiques sont par exemple associées à des images de complexité, de mystère, d'interdit, de "savant fou", de scientifique dans sa "tour d'ivoire", de sérieux, etc. Les représentations sociales attribuées à un savoir scientifique (qu'il s'agirait d'étudier en détail), qui le rendent aux yeux de certaines personnes *symboliquement* inaccessible, ne sont certainement pas transformées uniquement par le fait qu'il est accessible *effectivement*. Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse que les représentations préalables des participants offrent une certaine résistance aux projets des membres organisateurs du réseau.

Cette interprétation nous amène également à nous interroger sur les fonctions que peut remplir un tel système social: que recherchent les personnes qui s'inscrivent dans un réseau? Est-ce la confrontation avec des savoirs pointus, spécifiques, spécialisés? Il semble que le désir d'acquérir des savoirs "pratiques" (*anglais, informatique*) soit au contraire privilégié.

Le réseau de Strasbourg est animé par une certaine idéologie s'articulant essentiellement autour des notions de réciprocité (chacun est offreur et receveur, dans un système excluant les relations hiérarchiques) et de diffusion du savoir scientifique. Or, nous l'avons vu, les acteurs réinterpretent le cadre offert et le réinventent en fonction de leurs

propres objectifs et de conceptions circulant dans la société à laquelle ils participent au sujet des savoirs et des autres membres de la communauté. En fait, les savoirs comme les individus sont situés socialement, et cette position va déterminer dans une certaine mesure le comportement de chacun à leur égard.

2. La dimension cognitive du rapport au savoir

Discours

Les Réseaux, de part leur système de fonctionnement, ont suscité un grand intérêt chez certains chercheurs travaillant dans le domaine de l'éducation. Philippe Meirieu par exemple, professeur en Sciences de l'Education à Lyon Lumière, considère que le fait que les réseaux mettent en place des *interactions* facilite dans une certaine mesure l'intégration et l'acquisition de nouvelles connaissances, puisqu'elles rendraient possible une "inter-action entre du déjà là, des convictions, des représentations déjà installées et ce qui vient de l'extérieur", permettant ainsi une restructuration dans le sens d'un développement cognitif (Meirieu, 1989).

La situation de parité entre les participants de l'échange, toujours selon cet auteur, serait également un facteur important dans les processus d'apprentissage: "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 savoir qu'il faut reconstituer dans leur genèse et dans leur histoire" (id. p. 54).

Questions guidant l'analyse des échanges concrets

Les échanges organisés dans un Réseau sont basés sur la notion d'interaction et de médiation: l'apprenant n'est pas seul face à un objet de connaissance, sa relation à cet objet est médiatisée par un individu considéré comme expert. C'est à cette personne qu'est confiée la tâche d'amener l'apprenant à acquérir certaines compétences relatives à l'objet en question. A partir de ce principe de départ, les offreurs (O dans la suite du texte) et les demandeurs (D dans la suite du texte) doivent se mettre d'accord sur les objectifs de l'échange, les contenus et le type de relation qui s'instaurera entre eux. En règle générale, si les objectifs et les contenus font l'objet d'une négociation entre O et D, ni le type de relation ni les stratégies d'enseignement ne sont discutés de manière explicite. Il est donc nécessaire d'"entrer" dans les échanges pour étudier comment les acteurs s'y prennent pour 1) instituer un type de relation qui s'engagera entre O et D autour de l'objet de savoir, et 2) transmettre et acquérir des connaissances.

Observations

Distinction des rôles des offreurs et des demandeurs relativement au savoir, au sein des échanges

De manière générale, on peut observer que les rôles des D et des O sont bien distincts et différenciés en fonction de l'objet de connaissance.

On voit en effet les offreurs structurer les activités constitutives de l'échange (voir l'exemple de l'Analyse Transactionnelle ci-après), organiser le cadre physique et les ustensiles nécessaires, le cas échéant, montrer, indiquer, expliquer, etc. Alors que les demandeurs posent des questions, acquiescent aux propositions de régulation de l'activité de la part des offreurs, manipulent des objets pour réaliser la tâche, font des tentatives, répondent aux questions d'évaluation.

Exemple de structuration de l'activité de l'échange Analyse transactionnelle (un offreur [O] et deux demandeuses [D1 et D2] ; il s'agit de la quatrième séance)

Structure générale	Comportement verbal soutenant cette structure
<p>Pour l'échange Analyse Transactionnelle, par exemple, l'offreur a construit la séance autour de différentes étapes:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) "Rafraîchir" les notions vues la dernière fois à travers un rapide rappel, suivi d'un petit exercice et la correction d'un travail que les D avaient à faire; 2) Aborder de nouvelles notions par la lecture commentée d'un livre utilisé comme référence; 3) Conclure et introduire le contenu de la séance prochaine. 	<p>O <i>Pour nous remettre dans le bain: qu'est-ce qu'un egogramme solitude?</i></p> <p>O <i>On appelle ça "enfant libre créateur". En réalité, ça n'existe pas, mais c'est la façon dont nous représentons des états où nous sommes parfois...</i></p> <p>O <i>Donc, pour ne pas aller plus loin, je vous propose d'aller plus loin sur cette feuille. Vous verrez que j'ai rajouté des choses. Nous regarderons ça.</i></p>

Toutefois, il apparaît que la division des rôles entre O et D fait l'objet d'un travail de définition continual, et même parfois de renégociation. Nous pouvons en effet voir des exemples où un D, par une de ses actions, est considéré par l'O comme outrepassant les limites de son rôle. Nous analyserons plus loin des exemples de ces phénomènes lorsque nous aborderons la question des "incidents critiques" voir p. 22).

Nous pouvons donc observer que les rôles des participants se distinguent de manière relativement claire en fonction des statuts d'offreur et de receveur proposés par le réseau. Ces statuts se trouvent interprétés par les acteurs qui opposent d'un côté les individus qui "savent" et peuvent donc enseigner - impliquant un travail d'organisation des activités et du savoir -, et de l'autre, ceux qui "ne savent pas (ou en savent moins)" et sont amenés à

adopter une attitude relativement passive (Muller, 1994; Muller & Perret-Clermont, 1999).

Processus de transmission et d'acquisition des connaissances au sein des échanges observés

Si nous entrons dans la dynamique interactive des échanges, qu'observons-nous en ce qui concerne la manière dont les O pensent et réalisent leurs stratégies de transmission de connaissances? Quels types d'activités cognitives sont ainsi mises en oeuvre?

A partir de la dynamique générale des échanges observés, on peut tenter de distinguer deux pôles, deux types de modalité d'enseignement relativement distincts. D'un côté, nous aurions l'échange cuisine et l'échange origami où nous observons des relations O-D structurées autour d'une approche que l'on pourrait appeler d'instruction, et de l'autre, nous aurions l'échange écriture et l'analyse transactionnelle, où l'accès au savoir se fait d'avantage de manière exploratoire et ouverte à l'intervention des D dans le processus d'apprentissage.

Mais entrons plus avant dans la dynamique des interactions: nous verrons qu'il nous faudra probablement nuancer cette proposition.

1) Pôle "instruction"

a) "Routinisation" de la modalité de transmission

L'échange origami se structure autour de la réalisation d'une fleur. La modalité de transmission est très claire: O fait les plis sur sa feuille de papier en expliquant les opérations devant les D qui sont invités à l'imiter. Nous observons donc ce type d'interventions:

- O: - *vous relevez les quatre angles comme ça*
- *c'est à partir de ce petit carré qu'avec vos diagonales vous relevez les quatre angles*
- *tu les attrapes pour relever les quatre coins du petit carré*
- *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.*

L'échange cuisine simple et sympa a pour objectif la mise en pratique de trois recettes. Chaque participante suit donc les instructions de "sa" fiche de recette et les conseils de O qui indique ce qu'il faut faire et comment. Dans ce cas, nous relevons ces commentaires, par exemple:

- O: - *voilà ben on va commencer*
- *alors les ingrédients sont là hein la farine le sel le sucre alors la rhubarbe on va la laver l'éplucher*
- *avec ce beurre de cuisine tu mets un peu moins*

- *tu vois ça va aussi vite et alors tu peux en prendre encore plus moi je fais ça tu vois j'prends un gros paquet et hop* (coupe la rhubarbe)

Ces deux échanges se "routinissent" autour de ce type de modalité d'interactions O-D-objet de savoir. Toutefois il convient de faire une remarque:

Concernant l'échange cuisine, tout se passe en fait comme si les interventions de O de type explication-indication étaient initiées par les D qui posent des questions, imposant dans une certaine mesure ces réponses. Les D posent rarement des questions ouvertes de type: "comment fait-on pour...?" ou "je pourrais peut-être faire comme ceci?", mais plutôt de type: "qu'est-ce que je dois faire?". Voici quelques exemples:

D2 *75 grammes ça fait quoi?*

O *Alors avec ce beurre de cuisine tu mets un peu moins*

D1 *Bon qu'est-ce que je fais, alors, t'as dit euh/*

O */Ben alors tu vois euh, ça va cuire là pour l'instant donc euh que dix minutes, après on va écraser avec un peu de cannelle.*

D *On peut prendre ce plat-là?*

O *Non! les tuiles ça se fait sur une plaque*

b) "Incidents critiques"

Mais cette routinisation qui se met en place au fil de l'échange est à une ou deux reprises brisées par un "incident". Ces instants amenant une cassure dans le cours normal de l'échange peuvent être intéressants à observer de plus près dans la mesure où ils peuvent peut-être amener les acteurs à transformer leurs comportements, à changer leur manière de jouer leur rôle. Dans ce type de situation, peut-on voir émerger un autre rapport au savoir?

Dans une séquence de l'échange cuisine, l'incident surgit alors qu'il est question de couper de la rhubarbe. Cette rupture est-il occasion d'un nouvel apprentissage? d'une réorganisation des connaissances antérieures? Voici la séquence:

Couteau ou ciseau?

D1 *Tu sais comment je fais moi pour couper la rhubarbe*

O *Moi je mets tout ensemble ça va plus vite hein après*

D1 *Mais moi je prends les ciseaux*

O *Ah bon les ciseaux ?!*

D1 *Et j'coupe après, comme la, les blettes*

O *Ah oui ?*

D1 *Et j'prends les ciseaux et je coupe en biais comme ça, et les fils ils*

O *Ah ouais*

D1 *ils (...)*

O *Ah ouais elle a l'air bien tendre, elle a l'air bien tendre sinon moi tu sais j'prends le paquet pis touktouktouktouk*

D1 *Ouais-ouais-ouais-ouais-ouai*

Un peu plus tard:

O *Quand tu coupes au ciseau tu coupes branche par branche?*

D1 *Heu. Non j'en coupe plusieurs à la fois aussi*

O *Tu vois là tu peux en prendre vraiment beaucoup là*

D1 *Ouais ouais*

O *Bon là je suis pas installée mais. Tu prends un bon couteau. Je les coupe déjà en deux en général pour que ce soit des morceaux plus petits (O coupe la rhubarbe)*

A partir de cette (double) séquence dont le contenu se rapporte à la manière de couper la rhubarbe, deux points de vue, deux façons de faire sont explicités: pour D1 il s'agit d'utiliser des ciseaux alors que pour O la rhubarbe se coupe avec un couteau.

- Il est intéressant de noter que chacune des manières de faire est justifiée, argumentée: pour D1, il semble que les ciseaux ont un avantage par rapport aux fils de la rhubarbe (*Et j'prends les ciseaux et je coupe en biais comme ça, et les fils ils*); alors que O évoque la vitesse (*Moi je mets tout ensemble ça va plus vite hein après*).
- On peut remarquer une mise en comparaison (en compétition?) des deux techniques de la part de O quand elle demande: *Quand tu coupes au ciseau tu coupes branche par branche?* - ce qui impliquerait une vitesse réduite par rapport à la technique du couteau qu'elle pratique - et quand elle continue: *Tu vois là tu peux en prendre vraiment beaucoup là*.
- On peut également observer dans cette séquence que D1 sort dans une certaine mesure de son rôle d'apprenante puisqu'elle vient elle-même avec un savoir-faire qu'elle explicite, commente et donc transmet (*Tu sais comment je fais moi...*). Devant cette proposition, tout se passe comme si O, de son côté, ne voulait pas quitter son rôle d'enseignante, tout d'abord en ne répondant pas véritablement à D1 (D1: *tu sais comment je...? O: moi je...*), et en profitant de l'occasion pour mettre en pratique sa propre technique devant D1 en la lui expliquant (*Tu vois là..*). En tous les cas, elle ne demandera pas à D1 de lui montrer comment celle-ci s'y prend avec les ciseaux....

Les participantes se permettent-elles d'exprimer un autre point de vue sur une manière de faire, une manière de résoudre une difficulté? Il semble que dans le cas de l'échange cuisine, l'offreuse - qui guide et structure l'activité - n'ouvre pas vraiment cet espace

symbolique où les représentations, trucs et savoir-faire peuvent s'échanger. Pour qu'il y ait confrontation, explicitation de positions divergentes et réélaboration des connaissances ou points de vue, ne faut-il pas comme condition préalable que chacun des partenaires, quel que soit son statut du moment, se considère comme pouvant également apprendre de cette expérience?

Dans la perspective de pister ces "instantanés interactifs" où pourraient s'élaborer des restructurations cognitives - les moments où se négocient différents points de vue, ou plus simplement, les moments où le cours normal de l'échange est interrompu par un événement discursif imprévu - il peut être intéressant de s'arrêter sur les moments où une action est identifiée comme une "erreur". Comment celle-ci est-elle identifiée, nommée? Comment est-elle gérée dans la dynamique de l'échange? Est-elle utilisée comme prétexte à réorientation, restructuration, nouvel apprentissage?

Arrêtons-nous, toujours pour l'échange cuisine, sur deux autres séquences.

Les mains pleines

(D2 a la responsabilité de préparer la pâte brisée pour les "berek"; elle a déjà commencé à mélanger la farine et le beurre...)

D2 *Le sucre, vous en avez du/*

O */le sucre oui, je sais pas/*

D2 *ouvert, ou bien?*

O */si y en a de l'entamé. Non apparemment y en a plus, hein, j't'le sorts*

D2 *et puis qu'est-ce qu'il faut encore, du sel*

O *alors le sel c'est là, tiens, il en reste pas beaucoup. Alors les verres sont là-bas, les p'tits verres à moutarde ou autres, voilà. Alors tu vois quand c'est comme ça un petit conseil de pratique, tu sors tout ton matériel et tous tes ingrédients avant, sinon t'as les mains pleines de farine et t'es coincée! Et ça on oublie hein*

D2 *avec plein de beurre!*

O *Il faut penser à sortir tout son mat, les ingrédients le matériel et tout sous la main. On n'y pense pas toujours même quand on a l'habitude. N'est-ce pas D1?*

D1 *ouais-ouais* (rit)

O *On se dit si je m'étais mieux organisée? (rit)*

La séquence s'ouvre sur une intervention de D2, relativement classique dans cet échange: elle demande de l'aide auprès de O. Celle-ci répond à la requête - elle répond à la question non seulement par une réponse verbale mais aussi par une action (*j't'le sorts*). Mais au lieu de s'en tenir là, elle semble en profiter pour faire une observation concernant la manière dont D2 s'y prend pour préparer la pâte (*alors tu vois, quand c'est comme ça...*). Elle semble même élargir cette observation à d'autres situations: *il faut*

penser à sortir tout son mat. En outre, D1 est également intégrée dans l'interaction par une question de O: *N'est-ce pas D1?*

A travers cette action, que fait O?

- elle rappelle à l'autre demandeuse présente un principe de base dès lors que l'on se met à cuisiner;
- elle protège la face de D2 qui pourrait se sentir agressée par ce commentaire qui met en évidence une "erreur" ou un oubli de sa part, en rappelant que toute cuisinière, même chevronnée, peut se retrouver dans la même situation;
- elle contribue à construire une relation d'alliance entre elle et D1 en termes d'"habituée"⁷ (*On n'y pense pas toujours même quand on a l'habitude*).

Ainsi, cette séquence, initiée par D2 autour d'une demande, est occasion d'une transmission d'un savoir pratique spécifique au "savoir cuisiner" (sortir le matériel dont on a besoin avant d'avoir les mains sales, s'organiser, anticiper), mais également à un repositionnement (ou à une confirmation des rôles distincts) des différents acteurs de l'échange.

La pâte à tuiles

Une autre séquence peut être intéressante à analyser. On y voit O s'étonner de l'aspect liquide de la pâte pour faire des tuiles, préparée par D1⁸.

Cette séquence est occasion de transmissions de connaissances pour D1 et D2. En effet, confrontée à un problème, on observe O faire un ensemble de raisonnements:

⁷ D'autres séquences mettent en effet en évidence ce travail de positionnement de O, D1 et D2 en termes de savoir cuisiner. Voici un exemple impliquant les deux demandeuses:

D2 *Qu'est-ce que vous voulez faire?*

D1 *Moi? C'est égal. La pâte brisée, tu sais faire?*

D2 *Non.*

8 D1 *Bon, il faut que tu apprennes à le faire, moi je sais faire.*

- Devant ce problème (*ça semble bien liquide, hein. Ça doit s'étaler un peu mais...*), O:
- 1) fait une proposition: *si ça va pas, tu r'mettras un peu de farine, on va voir;*
 - 2) contrôle si D1 a tout mis comme indiqué sur la fiche (*t'as mis le beurre, les blancs, le sucre?*);
 - 3) réévoque la possibilité de rajouter de la farine pour épaisser la pâte (*On pourra mettre un peu de farine, Ça va trop s'étaler. Normalement, ça doit s'étaler un peu pour que ça soit rond...;*);
 - 4) fait l'hypothèse implicite que la faute en serait à la recette elle-même (*il me semblait que j'avais une autre recette de tuile avec de la crème*);
 - 5) fait une proposition: *on va la mettre un tout p'tit peu au frigo pour qu'elle se...;*
 - 6) cette proposition est comparée à celle de rajouter de la farine qui lui plaît moins: *si on commence à trafiquer les recettes... c'est un peu gênant de remettre de la farine, hein;*
 - 7) fait un essai: *on va faire un essai;*
 - 8) donne instructions à D1 pour étaler la pâte sur la plaque (*prends une grosse cuillère; à mon avis, il faut pas en mettre trop; tu fais à peu près que ça ne se touche pas*);
 - 9) donne des instructions à D1 pour surveiller les tuiles dans le four et prépare la suite des opérations (*quand c'est chaud tu les passes sur le rouleau à pâtisserie ou un truc de bouteille pour le rouler un peu*).

- elle émet des hypothèses (si la pâte est liquide, 1. c'est parce qu'il manque un ingrédient; 2. c'est parce que la recette est mauvaise);
- fait des propositions d'actions (rajouter de la farine, mettre au frigo);
- formule des arguments (mettre au frigo pour que le beurre "prenne"; ne pas rajouter de la farine parce que "c'est gênant de trafiguer les recettes");
- et réalise des actions (mettre au frigo).

Les demandeuses ne sont pas associées à ce travail de raisonnement, elles ne sont pas invitées à proposer des solutions et ne prennent d'ailleurs pas ce "risque" de leur propre initiative. Mais on peut imaginer que ce type de situation - la confrontation de l'experte avec une difficulté - présente des occasions d'apprendre certaines connaissances liées au "savoir cuisiner", même si ce n'était pas l'objectif visé.

c) Types de savoirs transmis

Au cours de ces deux échanges, nous avons pu mettre en évidence la manière dont les O élaborent des stratégies de transmission de connaissances. Mais quelles sont les connaissances transmises et quelles traces avons-nous de leur acquisition? Si l'on n'observe que relativement peu de stratégies d'enseignement basées sur l'exploration ou la comparaison de différentes techniques ou points de vue, on peut remarquer en revanche que des savoirs circulent.

Pour l'échange origami, écoutons ce que dit, à la suite de l'échange, une des participantes:

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".

Concernant l'échange cuisine, on peut observer ceci:

Echange	Savoirs en jeu	Exemples
<u>cuisine simple et sympa</u> Participant: une offreuse, deux demandeuses But de la séance: réaliser trois recettes Outils à disposition: les fiches de recettes, les ustensiles de cuisine de O, les denrées à cuisiner (beurre, farine, rhubarbe...) Lieu et durée: chez l'offreuse, entre 10h30 et 12h env.	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir lire une recette (connaître le vocabulaire spécifique, savoir qu'il faut suivre les étapes chronologiquement mais en anticipant) - Savoir utiliser des ustensiles - Savoirs sur les aliments - Savoirs "mathématiques" (calcul des proportions) - Savoirs pratiques spécifiques, "trucs" (ensemble de savoirs non définis dont l'usage permet un gain de temps et d'énergie) 	<p>O <i>Une demi cuillerée, une cuillerée à soupe; "CS" c'est cuillerée à soupe</i></p> <p>O <i>J'ai oublié de sortir le beurre du frigo avant pour qu'il ne soit pas trop froid.</i></p> <p>D1 <i>Est-ce que tu as une balance?</i></p> <p>O <i>Il n'y a pas besoin; c'est une mesure</i></p> <p>O <i>(concernant la rhubarbe) Ça dépend comment ils cueillent comment s'ils cueillent souvent; non ça recommence sans arrêt hein plus tu cueilles plus ça pousse</i></p> <p>O <i>Un décilitre</i></p> <p>D1 <i>Un dixième de litre</i></p> <p>O <i>Ouais ben un décilitre ça fait un verre à moutarde, là</i></p> <p>O <i>Tu sais que la gougère... il faut pas que tu ouvres ton four non plus</i></p> <p>O <i>On met un p'tit peu moins avec le beurre de cuisine, hein</i></p> <p>O <i>Il faut un p'tit peu de sel pour les monter en blanc.</i></p>

A partir de cet échange cuisine, on peut relever deux éléments concernant les séquences d'acquisition de connaissances:

- Ce sont souvent les D qui initient une séquence dans laquelle O va comme "profiter" pour transmettre quelque chose de l'ordre d'un "savoir cuisiner". Voici quelques exemples:

D2 *Ça c'est du beurre, ça?*

O *Oui c'est du beurre de cuisine. On met un petit peu moins avec le beurre de cuisine, hein.*

D1 *Tu huiles la plaque ou tu mets du beurre?*

O *Je mets plutôt du beurre pour les tuiles c'est plus fin.*

D1 *Faut le faire bien chaud le four?*

- *Assez chaud quand même. Ça doit si tu veux cuire rapidement, ça dore; si elles sont jolies, ça fait un petit tour doré tu sais comme les tuiles du pâtissier.*

-

D1 *Mais celles-ci s'étaient moins; c'est marrant ça, pourquoi?*

O *Parce que au début, c'est ce que j't'ai dit, ta plaque était très chaude, et comme ta plaque était très chaude ta pâte s'est beaucoup étalée.*

- Le contenu des interventions des D comporte souvent des éléments liés au fait même d'apprendre:

- D1 *Mais depuis que je suis avec toi tu vois, je prends de la vitesse*
- D1 *Ben tu vois la rhubarbe je savais faire que les tartes*
- D1 *Les tuiles je sais pas faire et j'aime beaucoup ça*

O *Et bien euh on va on va apprendre.*

Les participantes de cet échange semblent donc véritablement centrées sur le savoir: pour les D, l'échange consiste à acquérir de nouvelles connaissances ou trucs qui ne peuvent être trouvés dans les livres de cuisine, grâce à l'expertise de O (elles posent des questions, se situent dans leur savoir par rapport à O en termes de progrès ou de désir d'apprendre); et pour O, il importe de répondre à l'attente des D (en expliquant, offrant des informations supplémentaires, et en justifiant aussi son statut d'experte⁹). Mais à travers le nombre important d'interventions des participantes concernant le fait même d'apprendre, ne nous montrent-elles pas également une certaine insistance sur ce point, comme si elles ressentaient le besoin de se protéger contre d'autres interprétations, le

⁹ Quand O répond par exemple à D1 qui lui dit: *Mais depuis que je suis avec toi tu vois je prends de la vitesse:*

O *Ah oui? Mais tu sais moi j'ai eu trois enfants, j'ai travaillé toujours, je n'avais personne pour m'aider hein ni mère ni père ni bonne ni personne, alors il fallait s'organiser, hein et puis j'ai repris des études avec les gosses... c'est-à-dire que je travaillais entre quatre et huit heures, hein, et plus ma journée de classes, plus les trois mouflets, plus après une résidence secondaire qu'on a retapés nous-mêmes... il fallait s'organiser, quoi! Avec un mari qui participait à rien du tout au point de vue du travail domestique...*

désir de faire des rencontres, par exemple, de développer de nouveaux liens d'amitié, d'entrer dans l'intimité de quelqu'un?

2) Pôle exploration

Sur l'autre pôle de notre axe des modalités choisies de transmission de connaissances, nous avons les échanges "Ecriture" et "Analyse Transactionnelle".

Au départ de l'échange écriture, il y a une demande: "comment construire une histoire, comment on fait, les façons de procéder, comment construire, élaborer... parce que j'aimerais me lancer", et une offre qui s'articule essentiellement autour de l'écriture dans sa dimension de créativité et d'imagination.

Un premier échange est organisé: l'activité principale est proposée par l'offreuse. Il s'agit d'écrire un texte à plusieurs "sans objectif, sans but, sans thème. Pour aider à délier l'imagination". Le deuxième échange est structuré autour d'un texte à écrire seul mais en ayant pour consigne d'utiliser cinq mots, les mêmes pour tous les participants.

Quelle est la modalité choisie par l'O pour transmettre son savoir? Au cours de ces séances, il apparaît que O donne des consignes très générales et relatives uniquement à l'activité elle-même (écrire à tour de rôle une phrase sur une feuille pour élaborer un texte en commun, par exemple). Elle ne fait pas d'exposé théorique sur les différentes façons de commencer et de finir une histoire, sur les différences entre roman, nouvelle, conte..., ni même sur les jeux utilisés par les surréalistes - jeux dont elle s'inspire pour les propositions d'activité. Elle ne fait que donner la consigne et se met dans l'action comme les autres participants.

Par contre, elle va comme profiter de différentes occasions pour évoquer ses propres expériences, ses manières de voir et de faire de l'écriture.

O évoque à un moment donné la notion de style. Elle commence en disant qu'elle écrit court, c'est sa manière; alors que d'autres écrivent des tartines. Elle dit qu'elle a de la peine à changer de style; le style c'est soi-même. Elle, elle a tendance à être "noire". Une fois, on lui a demandé d'adopter un style plus léger, plus humoristique: "ça a été dur!". Elle constate que même en "co-construisant" un texte, chacun a son style. Le style se construit avec la personne. Il n'y a donc pas, à son avis, de bon ou de mauvais style. Par exemple, elle n'aime pas Céline, mais ce n'est pas parce que qu'elle n'aime pas que ce n'est pas bon. Par contre, il peut y avoir des manques au niveau de la technique. On peut donc la travailler.

Les demandeurs sont donc amenés, au niveau des compétences développées, à agir, à faire de l'écriture en commun - ce qui implique de travailler à la fois sur la continuité en reprenant l'idée développée par ses voisins, et faire avancer l'histoire en apportant de nouveaux éléments - et à écouter la position de l'experte sur différents aspects de cet objet (ce qu'est un style, la relation entre soi et l'acte d'écrire, les facteurs développant l'imagination ou l'inhibant...).

A l'égard de ce cadre, volontairement non structuré par O, qui n'adopte pas non plus une attitude directive ou instructive par rapport à la façon dont il faut écrire, on observe des traces d'agacement de la part de la demandeuse principale. Par exemple, lorsque celle-ci dit: *moi je cale*, avec l'intention claire de clore la séance, ou lorsqu'elle répond à la proposition de l'offreuse qu'une personne lise à haute voix les productions: *non chacun les lit pour soi, ça suffit*. Ou encore lorsqu'elle conclut: *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.*

Comment peut-on expliquer cette attitude?

- est-ce parce que la demandeuse a l'impression de ne pas avoir été écoutée dans ses attentes (apprendre à écrire, construire une histoire, avec un début et une fin, avec des personnages)?
- est-ce parce qu'elle s'est confrontée à une vision très différente de l'écriture et de ce que peut être une "histoire" sans avoir pu véritablement discuter ces points de vue différents ni prendre une décision concernant une action à entreprendre (changer d'exercice ou de jeu)?
- a-t-elle été étonnée par l'attitude de non directivité présentée par l'O? Est-ce que ce type d'échange et la modalité d'"enseignement" adoptée étaient trop différents de ce qu'elle attendait d'un "expert"?

L'échange Analyse Transactionnelle (AT dans la suite du texte) apparaît comme beaucoup plus construit. L'O (un homme) et les deux D (deux femmes) ont décidé que dix notions de l'AT seront abordées au cours des différentes séances.

Nous avons vu plus haut la manière dont l'O avait structuré une séance (voir p. 19). Au niveau de la dynamique interactionnelle comment cela se passe-t-il? Et en particulier, comment l'O s'y prend-il pour transmettre ses connaissances? Quel rôle donne-t-il aux D dans ce processus et quelles activités cognitives peut-on voir émerger?

Dans un premier temps, il convient de distinguer deux types de situations dans lesquelles O et D sont amenés à interagir:

1. Des situations où O demandent aux D de répondre à des questions sur des notions vues les séances précédentes, dans le but de "se mettre dans le bain";
 2. Des situations où les D tentent de comprendre et intégrer de nouvelles notions présentées et expliquées par O.
1. Dans les situations de la première catégorie, on peut observer l'O guider et donner des éléments qu'il considère comme pouvant aider les D dans leur recherche de réponses. On peut voir par exemple:

O *Pour nous remettre dans le bain: qui sait ce qu'est un egogramme solitude?*

D1 *egogramme... (murmures; relisent leurs notes)*

D2 *vase communiquant...* (murmures; relisent leurs notes)

O *c'est pour nous remettre dans le bain*

D1 *non mais t'as raison hein. Alors la solitude... je ne sais plus*

O *ce n'est pas un examen, donc on peut enchaîner. J'ai entendu vase communiquant*

(les D dessinent un schéma)

O *ah c'est presque comme ça*

D1 *solitude, l'enfant libre est très bas*

O *bas?*

D1 *ah non qu'est-ce que je raconte, les parents nourriciers sont très bas*

O *baisse du parent nourricier; au profit de quoi?*

Par sa question initiale, O tente de raviver les connaissances acquises ou les souvenirs concernant des notions présentées lors de la séance précédente. Devant les hésitations et silences des D, O intervient pour les soutenir ou les réorienter dans leur travail en reprenant certains éléments qu'elles ont formulés ou en les réconfortant: *vase communiquant; c'est presque comme ça; bas?*

On peut également remarquer que la première question de O semble provoquer une certaine gêne chez les D qui se trouvent comme surprises à ne pas pouvoir répondre à O, à ne pas savoir. *Non mais t'as raison...* dit D1, comme si elle voulait dire: Tu nous mets dans une situation embarrassante dans laquelle nous nous retrouvons un peu comme des élèves qui ne savent pas répondre au professeur, mais tu as raison de le faire puisque notre but est d'apprendre, de comprendre ces notions. O semble saisir ce message implicite puisqu'il répond: *ce n'est pas un exa...*

Durant la séance suivante, O explicite différemment son objectif de "réactiver" les souvenirs et tente de mettre les D dans une situation qui s'associe moins directement au contexte scolaire:

O *Je voulais réactiver ce qu'on a vu jusqu'à maintenant: dépendance, états du moi, transaction; prendre un moment pour voir où vous en êtes. Bien sûr tout est dans le dossier, libre à vous de le consulter*

D *On le fait par écrit? là?*

O *Oui, par écrit, ou si vous voulez travailler ensemble, comme vous voulez.*

2. Pour aborder une nouvelle notion, l'O en général commence par lire une définition ou une citation dans un des livres de référence, puis commente, en donnant des exemples. Mais pour introduire un nouveau concept, il fait référence à d'autres types de stratégies, celle par exemple de faire expliciter aux D leurs propres représentations ou préconceptions:

- O Je vous invite à prendre deux minutes pour associer les idées qui vous viennent à l'esprit: symbiose et autonomie.

On voit aussi s'élaborer au cours de l'échange de courtes séquences interactives au cours desquelles O et D participent à l'élaboration de la compréhension d'une notion:

- O (les D lisent leurs réponses à un exercice) *Ouaouh! Je suis un peu surpris, c'est une excellente lecture que nous avons... mmmh, okay, dans autonomie aussi, Enfant-Enfant*
- D1 *oui, parallèle*
- O *Parent aussi*
- D1 *oui*
- O *Parent-Enfant*
- D1 *oui*
- O *oui très bien, quand c'est contractuel*
- D1 *quand c'est croisé, c'est bon*
- O *quand il y a accord: tu me laves mes chaussettes*
- D1 *et je t'emmène au cirque*
- O *ou je te donne quelque chose. Donc, il n'y a pas de symbiose ou une symbiose contractuelle et pas malsaine*
- D1 *ambiguë*
- O *oui.*

Et plus tard:

- O *Alors, la définition de racket. Rappelez-vous "autonomie", c'est l'inverse de "symbiose". Dans autonomie, je peux accepter, refuser... naturellement; il y a libre circulation des véritables émotions (...). Dans chaque famille, il y a des dysfonctions, on n'a pas le droit d'exprimer certaines émotions. Je peux donner mon exemple: ma mère refusait que j'aie peur. Sois un homme! Ça c'est interdit! Alors, on développe un sentiment substitutif, parasite, par exemple, la colère*
- D2 *qui a été déclenché par un sentiment interdit, quelque part.*

Nous voyons donc un O structurer le savoir à transmettre autour d'étapes d'apprentissage et de stratégies d'enseignement (raviver les connaissances passées, expliquer à partir d'exemples de nouvelles notions, les ancrer à travers des exercices, poser des questions de compréhension, rassurer, reformuler...). Des connaissances sont transmises, mais quels types de savoirs sont en jeu dans cet échange?

Echange	Savoirs en jeu	Exemple
<p><u>Analyse Transactionnelle</u></p> <p>Participants: un offreuse et deux demandeuses</p> <p>But: intégrer dix notions</p> <p>Outils: un dossier élaboré par O, des livres sur l'AT, des cahiers personnels</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissances théoriques sur l'AT (vocabulaire spécifique) - Savoir faire des liens avec des notions vues précédemment - Savoir lire/faire des schémas - Savoir faire des liens avec des expériences personnelles 	<p>O. <i>Il y a deux modes d'enfants adaptés</i></p> <p>D1 <i>Oui, l'enfant adapté soumis et rebelle</i></p> <p>D1 <i>Il y a des gens qui ont toujours l'air de demander, qui provoquent ça</i></p> <p>O. <i>ça rejoint la théorie du racket de la dernière fois</i></p> <p>D1 <i>Ah oui!</i></p> <p>O. <i>Nous sommes dans l'Enfant et nous voulons le partager en petits morceaux</i></p> <p>D1 <i>L'enfant créatif en haut, rebelle</i></p> <p>O. (concernant une réponse non symbiotique)... <i>en groupe, ça se voit, "quelqu'un aurait un crayon?"</i></p> <p>D2 <i>Les profs le font</i></p> <p>D1 <i>Tout le monde le fait... alors que si tu demandes à une personne, il n'y a pas d'ambiguïté.</i></p>

Et quelles traces de compréhension ou d'acquisition pouvons-nous percevoir dans les interactions? Dans les séquences déjà données en exemple, nous pouvons trouver des traces d'activités cognitives liées à des processus de compréhension ou d'acquisition. En voici une autre que nous analyserons plus spécifiquement en ces termes:

- O *Nous sommes dans l'Enfant et nous voulons le partager en petits morceaux*
- D1 *L'enfant créatif en haut, rebelle*
- O *soumis*
- D1 *ah oui soumis*
- O *Je vous invite/*
- D2 *et l'enfant libre? ah ça va avec créateur*

- O *Il y a différentes manières d'appeler enfant libre*
- D2 *enfant adapté aussi*
- O *il y deux modes d'enfant adapté*
- D1 *oui, l'enfant adapté soumis et rebelle*

La séquence a pour but de reconstituer un schéma lié à la notion d'Enfant en analyse transactionnelle. D1 fait une proposition (*l'enfant créatif en haut, rebelle*), à partir de laquelle O donne une information, mettant en évidence le fait que l'énoncé de D1 n'est pas complet; D1 intègre l'apport de O (*ah oui soumis*). D2 pose ensuite une question liée à la position dans le schéma d'une sous-catégorie de la notion d'Enfant, et donne elle-même une réponse. O en profite pour rappeler qu'il existe d'autres termes pour identifier une même sous-catégorie, et c'est D2 (*enfant adapté aussi*) qui apporte une réponse à la question qui se trouvait de manière implicite dans l'intervention de O (*Il y a différentes manières d'appeler enfant libre*). O continue en proposant une nouvelle assertion ouverte (il ne pose pas directement une question du type: quels sont les deux modes d'enfant adapté?, mais propose une affirmation incomplète); c'est D1 qui complétera sa proposition (*oui, l'enfant adapté soumis et rebelle*).

Dans cet échange, il est intéressant de constater l'usage d'un type de séquence auquel il est très souvent fait référence dans le contexte scolaire, la séquence "question ou initiation-réponse-évaluation" (I-R-E). Comme à l'école, l'O initie un segment interactif en posant une question (*qui sait ce qu'est un egogramme?* par exemple), suivi d'une réponse des élèves-demandeuses (*solitude, l'enfant libre est très bas*) que clôt finalement l'enseignant-offreur par une assertion ou une évaluation (*baisse du parent nourricier*).

Toutefois, nous trouvons également certains éléments constitutifs de la dynamique interactive qui ne sont généralement pas caractéristiques de la situation scolaire. Dans l'échange Analyse transactionnelle en effet, nous observons des séquences où les acteurs explicitent leur effort de conférer du sens aux notions abstraites enseignées et, ainsi, à donner au savoir une définition dynamique et "en construction" (Barth, 1993). Nous les voyons en effet engagés dans un travail de:

- co-construction du savoir;
- de formulation de leurs interrogations et difficultés de compréhension, que ce soit au niveau des notions enseignées ou - plus rarement - au niveau du cadre de l'interaction (*non, mais t'as raison, hein*). Même l'offreur se permettra de formuler son ignorance; il dira en effet à un moment donné: *ça dépasse mes limites*;
- d'ancre des objets de savoirs dans des expériences vécues.

IV. Conclusion

Les réseaux d'échanges de savoirs représentent une innovation intéressante pour les psychologues sociaux de l'apprentissage dans la mesure où, en premier lieu, ils se fondent sur l'idée de permettre à différents acteurs d'interagir autour d'un savoir spécifique qu'ils ont choisi d'"offrir" ou de "recevoir". Il s'agit donc d'un espace de formation basé sur la notion de réciprocité, de négociation et d'interaction.

Notre préoccupation, en tant que chercheur, était d'interroger un certain nombre d'observations faites au sein d'un réseau spécifique, en relation notamment aux dimensions sociales et cognitives du rapport au savoir, et ceci guidée par les discours formulés autour d'un réseau. Peut-on voir émerger de nouvelles représentations et de nouveaux comportements face aux objets de savoir, face à l'apprentissage et, de manière plus générale, face au "champ social"? Au niveau des échanges concrets, du fait qu'il y a interaction, peut-on observer des confrontations de points de vue et des négociations de perspectives facilitant les processus d'acquisition? Du fait qu'il y a réciprocité, peut-on voir se développer un type de relation enseignant-enseigné - si importante dans les processus d'acquisition - différente de celle, asymétrique, que l'on observe souvent dans le cadre de l'école?

La dimension sociale

Le réseau de Strasbourg, par sa constitution et son quadrillage géographique, favorise les rencontres entre personnes de milieux différents. La rencontre est non seulement permise mais elle offre également l'occasion de transformer le regard porté habituellement sur les gens: les critères d'appartenance sociales semblent délaissées un instant pour faire place à des critères d'expertise. Cette "expérience sociale" est particulièrement explicitée par les organisateurs du réseau qui évoquent leur surprise liée au fait de rencontrer des gens "sympathiques" alors que leur premier élan aurait été de les ignorer, et de connaître avec ces personnes des expériences d'apprentissage. Cette mise en discours¹⁰ (dans le sens qu'un même événement est repris et répété dans des formules similaires d'un locuteur à l'autre, et exerce la même fonction de constitution d'une "évidence" partagée) peut toutefois être interprétée dans un sens plus ambigu: à la fois comme l'expression d'une appartenance identitaire (tout se passe comme si les organisateurs disaient: "nous qui avons vécu cette expérience si enrichissante de rencontre avec l'"autre", faisons partie d'une catégorie sociale différente - du fait même que nous l'avons vécue et que nous en parlons en ces termes, montrant ainsi notre habileté à manipuler le discours de la diversité") et d'une légitimation du système du réseau ("le RES n'évoque pas la possibilité de la rencontre uniquement dans ses documents publicitaires. Ceci est une réalité - puisque nous l'avons vécue - et qui plus est, une réalité positive").

Le réseau offre donc l'occasion de rencontres entre personnes de milieux sociaux, rencontres vécues semble-t-il sur le mode positif le cas échéant; mais ceci ne suffit

¹⁰ Il faut savoir en fait que l'expérience si souvent évoquée est en fait toujours la même: il s'agit de l'échange "comment tailler ses rosiers" proposé par un ancien RMiste, actuellement concierge, échange auquel plusieurs organisateurs ont participé.

certainement pas à bouleverser les sentiments d'appartenance sociale. Il semble également que les représentations sociales associées à certains savoirs, par exemple les savoirs scientifiques, soient actualisées dans ce contexte et peuvent expliquer, dans une certaine mesure, le fait que ceux-ci ne fassent pas l'objet d'un choix (alors même que les conditions soient offertes pour que tous les membres du réseau - quelles que soient leurs connaissances et quel que soit leur passé scolaire - puisse s'en approcher).

La dimension cognitive

Après avoir exploré ce qui est de l'ordre des rapports sociaux entre participants et entre participants et objets de savoirs au sein d'un réseau, nous nous sommes intéressée à la dimension plus directement liée à l'apprentissage dans les échanges. Nous avons pu mettre en évidence un certain nombre d'observations:

- 1) Les échanges sont traversés par un jeu discursif incessant entre les individus concourant à la délimitation de leurs rôles, et distinguant les individus à la fois sur l'axe du savoir et sur celui des pratiques. Ces rôles distincts - qui ne semblent en général pas remis en question - se cristallisent autour des termes d'offreur et de demandeur proposés par le RES.
- 2) Les stratégies de transmission de connaissances sont marquées par une certaine diversité à travers les échanges, du fait que chaque offreur peut proposer sa propre interprétation de ce rôle. On peut ainsi identifier des stratégies opposées à certains égards: sur un pôle, on trouve des stratégies d'instruction - où l'offreur structure l'activité à travers des formules invitant les demandeurs à suivre ses indications - et de l'autre, des stratégies de type exploration - où le cadre est plus ou moins structuré par l'offreur qui, surtout, laisse aux demandeurs un espace ouvert de découverte.

Dans les échanges où la modalité de relation est orientée autour de la première approche, certaines séquences interactives montrent combien la négociation ou la discussion de points de vue divergents semblent difficile à réaliser. Tout se passe comme si les offreurs se cristallisaient sur une représentation de l'"enseignant" en tant que seule personne à savoir et seule capable de transmettre. Toute tentative de la part des demandeurs allant dans un sens opposé est aussitôt neutralisée, freinée par une intervention de l'offreur.

Dans les échanges marqués par un rapport au savoir guidé par une approche davantage exploratrice, on observe à l'inverse que certains demandeurs se sentent mal à l'aise, comme s'ils étaient en attente alors d'une relation davantage structurée et guidée par un offreur qui se montrerait ainsi à leurs yeux expert.

Cette tendance des offreurs et des demandeurs à jouer des rôles marqués par une certaine rigidité peut se comprendre en faisant référence à des observations menées dans le monde scolaire autour des peurs particulières auxquelles font face enseignants et élèves (Salzberger-Wittenberg, Henry & Osborne, 1983). L'angoisse, par exemple, pour l'enseignant, de "perdre le contrôle" ou de "ne pas être à la hauteur", et risquer ainsi de ne plus "mérer" le statut et la position élevés qui lui sont en général associés. Celle, du

côté de l'élève, de "se sentir perdu", de se noyer dans la masse d'informations nouvelles à classer et emmagasiner.

3) Nous pouvons nous arrêter également sur une autre observation. Il ressort de manière frappante de ces échanges combien les participants - qu'ils soient dans le rôle d'offreur ou de receveur - se montrent investis, engagés dans un effort d'apprentissage. Les échanges nous font voir en effet des individus tendus vers le désir, pour les offreurs, de transmettre, et pour les demandeurs, d'acquérir de nouvelles connaissances. Nous avons également pu identifier des savoirs qui sont bien présentés comme les enjeux de la relation. Mais ces observations, par leur récurrence et par leur intensité suscitent également des questions: tout se passe en effet comme si les participants "en faisaient trop". Et si, derrière cette volonté d'apprendre, se cachait autre chose également, comme une inquiétude, une gêne?

Les réseaux, de par leur fonctionnement, mettent les individus dans des situations de nature peu familière et auxquelles il est probablement difficile de donner un sens: il s'agit en effet d'une situation d'enseignement-apprentissage, mais qui n'est ni structurée ni légitimée par l'institution scolaire; les rôles d'offreurs et de demandeurs sont et ne sont pas associables à ceux d'enseignants et d'élèves; les savoirs en jeu ne ressemblent pas à ceux que l'on travaille à l'école. Il s'agit alors pour les participants d'interpréter cette situation, d'identifier des rôles et des places pour chacun, et d'offrir un espace spécifique à la connaissance. Ce travail n'est certainement pas anodin et implique la mise en œuvre de processus psychosociaux complexes permettant à la fois de conférer un sens à cette situation et de contenir les peurs et angoisses qu'elle peut susciter. L'énergie importante que les acteurs déploient à montrer qu'ils sont centrés sur l'apprendre peut s'expliquer par le fait que, dans une situation où il y a confrontation avec des inconnus, il peut être important de faire comprendre, par ses actions et par ses paroles, que l'objectif principal de cette rencontre n'est "que" l'apprentissage, ceci afin de rassurer les autres (et soi-même): il n'est pas question de relations de séduction ou de violence.

Ainsi, cette centration sur l'apprendre, mais aussi la rigidité des postures observée dans la relation didactique, peuvent se comprendre dans une certaine mesure par l'effort que chaque individu déploie pour se situer lui-même par rapport aux autres, de contenir et apaiser ses angoisses, dans une situation peu familière.

L'observation et l'interrogation des pratiques mises en œuvre au sein d'un réseau, à travers le double filtre des dimensions sociale et cognitive, font apparaître l'inscription de cette innovation dans une société plus globale dans laquelle les individus puisent des schémas d'interprétation pour penser leur place, leur rapport à l'autre, au savoir, au monde. Au sein d'un système didactique original et novateur, est-il si étonnant de voir des individus chercher à conférer des sens qui se trouvent parfois ancrés dans la référence à d'autres situations plus connues, plus familières?

Charlot a su saisir cette intrication entre soi, savoir et monde social lorsqu'il dit: "Toute tentative pour définir un pur sujet de savoir oblige, in fine, à réintroduire d'autres

dimensions du sujet. Symétriquement, toute tentative pour définir "le savoir" fait apparaître un sujet qui entretient avec le monde un rapport plus large qu'un rapport de savoir" (Charlot, 1997, p. 68).

V. Bibliographie

- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction: former à une pédagogie de l'abstraction.* Paris: Retz
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie.* Paris: Anthropos
- Héber-Suffrin, C. & Héber-Suffrin,, M. (1992). *Echanger les savoirs.* Paris: Desclée de Brouwer
- Meirieu, Ph. (1987). *Apprendre... oui, mais comment.* Paris: ESF
- Moscovici, S. (1992). Nouvelles voies en psychologie sociale. *Bulletin de Psychologie,* 405.
- Muller, N. (1994). La transmission du savoir dans le "Réseau d'échanges de savoirs" de Strasbourg. *Dossiers de psychologie,* 44. Neuchâtel: Séminaire de psychologie.
- Muller, N. & Perret-Clermont, A.-N. (1999). Negotiating identities and meanings in the transmission of knowledge: analysis of interactions in the context of a Knowledge Exchange Network. In J. Bliss, P. Light & R. Säljö (Eds). *Learning sites: social and technological contexts for learning.* (pp. 47-60). Amsterdam, Lausanne, etc: Pergamon, Elsevier.
- Perret-Clermont, A.-N. (1996/1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction.* Berne: Peter Lang.
- Salzberger-Wittenberg, I., Henry, G. & Osborne, E. (1983). *The emotional experience of learning and teaching.* London, Boston: Routledge & Kegan Paul.