

Mouvement des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs

“ Nature de l'engagement bénévole dans les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs et de formation

**Les différents types de bénévoles dans les RERS
et les formations spécifiques ”**

Coordonné et rédigé par

Bernadette Arnaud

et

André Giordan,

Université de Genève,

Laboratoire de Didactique et Epistémologie des Sciences

LDES - FPSE

Co-rédacteurs

Annie Bur, RERS Denfert Paris 14^e

Pierre Caro, Réseau d'associations, Nantes

Bernadette Cheguillaume, RERS Toulouse

Marie-Thérèse Dugué, RERS Saint-Jean-de-la-Ruelle

Claire Héber-Suffrin, co-fondatrice des RERS

Elisabeth Heutte, RERS Chalon-sur-Saône

Marie-Odile Leprince, RERS d'Elbeuf

Philippine Morandini, RERS Saint-Jean-de-la-Ruelle

Thérèse Tessier, RERS Saint-Jean-de-la-Ruelle

REMERCIEMENTS

**aux membres des Réseaux qui ont participé à l'étude, répondu aux interviews,
communiqué leurs outils, réagi par des messages Internet, etc.**

François, RERS Asnières
Dominique, RERS Chelles
July, RERS Bourges
Michèle, RERS Saint-Jean-de-la-Ruelle
Marie, RERS Parthenay
Valérie, Serge, RERS Vincennes
Babeth, MRERS Evry

Françoise, Marie-Françoise, Marie-José,
Christine, Hélène, Nicole
RERS Denfert 14^e

Nadine, Catherine, Evelyne, Régine, Françoise et Martine
RERS Belleville-Ménilmontant

Atika et Meryam du RERS
et de l'Association Culture et Loisirs de Safi au Maroc

Odette RERS de Chalon-sur-Saône

Françoise RERS de Saint-Jean-de-la-Ruelle

Evelyne, Marie-Ange et Soraya RERS d'Elbeuf

Jilalli RERS d'Evry

TABLE DES MATIERES

<i>REMERCIEMENTS</i>	2
INTRODUCTION	5
Plan de l'étude.....	9
<i>PROBLEMATIQUE</i>	11
Questions de la recherche.....	11
<i>METHODOLOGIE</i>	13
Recueil des données	13
Analyse des données	15
RESULTATS	24
ANALYSE DES OFFRES ET DES DEMANDES	24
<i>L'INTENTIONNALITE, MOTEUR DE L'APPRENDRE</i>	24
Rôle du sens dans l'intention d'apprendre	29
Limites et conditions de la motivation	31
<i>SAVOIR SUR LE SAVOIR</i>	33
Rôle du médiateur	33
Rapport au savoir	37
Limites et obstacles	40
<i>LES CONDITIONS DE L'APPRENTISSAGE</i>	44
Les conditions extérieures.....	44
Les conditions relatives à la médiation	46
Les conditions relatives à la personne du demandeur	46
Les conditions relatives à la personne de l'offreur.....	50
L'apprentissage dans le déroulement de l'échange	52
La réussite de l'apprentissage	53
LES OUTILS DE FORMATION	55
<i>POURQUOI DES OUTILS ?</i>	55
<i>QUELS OUTILS SONT UTILES ET A QUELS MOMENTS DE L'ECHANGE ?</i>	59
Outils de clarification et d'observation	60
Outils d'évaluation	65
Outil pour inventer des possibles face aux obstacles et aux limites repérés lors des échanges de savoirs....	75
<i>QUELS POSSIBLES ?</i>	75
Obstacles au suivi de l'échange	75
Obstacles au suivi de l'échange	76
<i>METHODOLOGIE POUR INVENTER DES POSSIBLES</i>	77
<i>LES OUTILS/RESSOURCES CIRCULANT DANS LES RERS</i>	78
Des outils/ressources de régulation	78
Des outils/ressources de fonctionnement	79
Des outils/ressources pour faciliter les échanges	79
Des outils/ressources de réflexion, d'analyse et d'évaluation	80
Des outils de communication et de formation.....	81
Comment ces outils/ressources sont-ils utilisés dans les RERS, et hors d'eux ?.....	83
<i>PRECONISATIONS POUR LA FORMATION DES BENEVOLES</i>	87
LES SAVOIRS EMERGENTS	91
<i>IMPORTANCE DES SAVOIRS EMERGENTS</i>	91

<i>REPERAGE DE SAVOIRS EMERGENTS</i>	91
Confrontation personnelle.....	92
“Mise en boucle ” des transformations personnelles et des transformations collectives.....	94
<i>COMMENT CONSTRUIRE LE CONTENU D'UN SAVOIR EMERGENT SANS REFERENCES ?</i>	95
CONCLUSION ET PROSPECTIVES	99
<i>REFORMULATION DE L'EDUCATION POPULAIRE ET DU BENEVOLAT</i>	99
<i>NOUVEAUX INDICATEURS DE “ CAPITAL SOCIAL ”</i>	102
ANNEXES	105
<i>LISTE DES DOCUMENTS REALISES ET/OU UTILISES DANS LE CADRE DE L'ETUDE</i>	106
<i>GRILLE ANALYSE ECHANGE POUR MEDIATEUR</i>	108
<i>CANEVAS D'INTERVIEW</i>	110
<i>GLOSSAIRE</i>	112
<i>LA CHARTE DES RESEAUX D'ÉCHANGES RÉCIPROQUES DE SAVOIRS</i>	113
<i>BIBLIOGRAPHIE</i>	115
<i>LISTE DES DIPLOMES UNIVERSITAIRES DE RESPONSABLE DE FORMATION (DURF RERS)</i>	118

INTRODUCTION

Dans un contexte socio-économique où l'individualisation et la réduction des échanges à la seule sphère de l'économie " marchande " risquent de devenir des valeurs dominantes, les RERS (Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs) apparaissent comme une alternative en termes de lien social et d'engagement bénévole, mais aussi de mode de transmission reconnu des savoirs dans une dimension d'Education populaire.

“ Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs sont nés dans une école d'Orly, au début des années soixante-dix. Aujourd'hui, ils essaient partout dans le monde : il existe quelque 700 réseaux regroupant quelques 100 000 personnes, d'Europe en Amérique, et jusque dans un camp de réfugiés rwandais au Burundi ! L'idée peut paraître simple : “ je t'apprends à greffer des arbres ” et “ tu m'apprends à écouter Schubert ”, “ nous échangeons nos savoirs... ”[...] apprendre, c'est chercher des réponses aux questions qu'on se pose [...] et aider à apprendre ce que l'on sait c'est, mettre au jour ses propres ignorances ”. ¹

La démarche des RERS s'appuie originellement sur des principes pédagogiques inhabituels, enracinés dans les pratiques de l'Education populaire et ancrés dans une expérimentation de terrain. La relation enseignant-enseignant est revisitée, le rapport au savoir interrogé. A cet égard, le colloque du MRERS (Mouvement des RERS) de 1996, intitulé *Apprendre et faire société*, dit bien ce lien entre la volonté d'une pédagogie singulière affirmée et celle d'une construction alternative des rapports sociaux. ²

Dans les nombreux témoignages, récits d'apprentissage et d'échange rapportés à l'occasion de cette rencontre, puis réunis dans un ouvrage commun, *Partager les savoirs, construire le lien*, dans les différentes études réalisées par le MRERS comme dans les ouvrages de Claire Héber-Suffrin, on retrouve le contenu de cette autre façon de considérer le savoir et les savoirs, c'est-à-dire une transmission en parité et en réciprocité. ³

Ainsi, dès 1981, Claire et Marc Héber-Suffrin mettaient en évidence l'intérêt pour l'école et la cité environnante d'enrichir l'enseignement par la mise en œuvre de la pédagogie des RERS dans leur ouvrage *l'Ecole éclatée*. ⁴ *Le Cercle des savoirs reconnus* ⁵ note, quant à lui, l'importance de l'ouverture sur un projet de transformation sociale, à la fois utopique et réaliste, porté par de la réflexion théorique et de l'expérimentation pratique.

Une étude sur l'engagement bénévole dans les RERS réalisée en 1991 soulignait l'impact de la “ proposition ” spécifique des RERS en matière d'apprentissage et de formation. D'autres études ont permis de décrire et de comparer les modes d'apprentissage au niveau européen. Le projet Echange ⁶ s'est attaché à mettre en évidence le rôle des intermédiaires, des tuteurs et de “ l'acteur collectif ” dans l'ouverture vers de nouvelles formes sociales de circulation et de

1 Claire Héber-Suffrin, Sophie Bolo, 2001, *Echangeons nos savoirs*, Syros.

2 Sous la direction de Claire Héber-Suffrin, 2001, *Partager les savoirs, construire le lien*, Lyon, Chronique sociale

3 Revue Education permanente n° 144, 2000, *Réciprocité et réseaux en formation* ; et Marie-Thérèse Dugué, 2001, mémoire DURF, *Processus de réciprocité dans les offres et demandes de savoirs (étude à partir de récits d'apprentissage dans les réseaux d'échanges réciproques de savoirs)*, Tours, Université François-Rabelais

4 Claire et Marc Héber-Suffrin, 1981, *l'Ecole éclatée*, Paris, Stock

5 Claire et Marc Héber-Suffrin, 1993, *le Cercle des savoirs reconnus*, Paris, Desclée de Brouwer, 109 p.

6 Projet Echange, programme européen SOCRATES, Paris X, Nanterre. Rapport final in site Internet : www.projetechange.multimania.com

construction des savoirs. Enfin, AFREROLE ⁷ (Autoformation, Formation REciproque en Réseaux Ouverts et Lutte contre l'Exclusion) a mis en lien ces différents aspects à partir de l'analyse de récits d'expérience de participants aux RERS.

Ainsi de nouveaux rapports entre les individus, entre les individus et la société, entre les “ je ” et d'autres “ je ”, entre les “ je ” et les “ nous ” du Mouvement des Réseaux, mais aussi entre les “ je ” et les “ ils ” ⁸ de la société, de nouveaux rapports sont souhaités et construits : échange, partage, solidarité, parité, des relations “ *recherchées et avouées* ”.

Ce mouvement n'est pas isolé et s'inscrit dans la recherche d'un mieux-vivre, d'une alternative d'économie solidaire et d'une reformulation de l'Education populaire. “ La définition, la production, les modes de transmission, de partage et de mise en commun du “ savoir ”, tout cela est désormais l'enjeu d'un conflit central ”.⁹

Cette autre façon d'apprendre et d'enseigner est souvent évoquée avec bonheur, confiance retrouvée, valorisation et reconnaissance. Mais peut-elle, comme elle est souvent exprimée, rester à l'état d'intuition, de feeling, d'essais et d'erreurs ?

La “ transmission de savoir ” directe, d'individu à individu, a longtemps été quasiment la seule façon d'apprendre. Au Moyen Age, les métiers - ou “ corporations ”- assuraient la transmission des savoirs techniques, le maître formant l'apprenti. Mais la société était alors fortement hiérarchisée, et cette transmission s'inscrivait dans un rapport de domination. Petit à petit, des relations plus paritaires se développèrent, en rapport avec l'évolution générale de la société: le compagnonnage, les loges maçonniques... Ces dernières ont même déterminé puis transmis nombre de règles méthodologiques strictes, propres à favoriser les échanges.

Le MRERS, dans ses statuts fondateurs, s'inscrit dans cette lignée. Mais il va plus loin, puisqu'il introduit la règle de la réciprocité ; c'est là sans doute que se situe l'apport original du Mouvement, prenant à contre-pied la norme scolaire. L'organisation en réseau, d'autre part, propose une forme de coopération sociale rompant avec les modes d'organisation traditionnelles. Pas de hiérarchie entre les membres des réseaux, mais des liens “horizontaux” qui font écho aux mutations sociales en cours.¹⁰

L'introduction des échanges, des offres et des demandes permet de saisir la rencontre avec d'autres pour structurer son savoir, mais aussi sa conscience de savoir. Au cours des échanges, chacun apprend : sur l'objet de l'échange pour le demandeur, sur le savoir avancé et ses enjeux pour l'offreur. Ce dernier, en préparant l'échange, “ apprend pour répondre à ses propres questions ” ou à celles du demandeur: “ pour enseigner, on est obligé de faire des recherches ”. Du désir est introduit dans chaque questionnement. Du désir d'apprendre, dont on peut découvrir - ô paradoxe ! - qu'il n'est pas antinomique des contraintes et des efforts nécessaires.

De plus, chaque échange permet de contextualiser chaque savoir, d'en décrire les modalités, les champs d'application et les limites. “ Je découvre que... mes savoirs sont traversés, troués,

⁷ AFREROLE, 1999, Autoformation, Formation REciproque en Réseaux Ouverts et Lutte contre l'Exclusion, Programme européen Leonardo Da Vinci (1996-1999), Evry, MRÉRS.

⁸ Jacques Ion, 1997, *La fin des militants*, Paris, Les Editions Ouvrières, 124 pages, page 53.

⁹ André Gorz, avril 2001, “ *Richesse, travail et revenu garanti* ”, in Transversale Science Culture n° 68, p. 13

¹⁰ Manuel Castells, 1998, *la Société en réseaux*, Paris, Fayard

limités par des ignorances. Que c'est dans chacun des savoirs dont je me parle que je suis à la fois savante et ignorante ” 11

Le demandeur devient ainsi non seulement acteur, mais aussi “ auteur ” ou “ co-auteur ” de ses savoirs et “ de sa conscience de ses savoirs, de sa propre relation à ses savoirs ”.

Toutefois, ces principes doivent être interrogés, évalués pour mutualiser l'expérience, la transmettre et la travailler dans un mouvement de démarche réflexive.

Un modèle pédagogique propre aux RERS peut-il être construit et proposé ? Peut-on – et doit-on – mesurer, reconnaître et comprendre les conditions d'efficacité de ces pratiques singulières pour “ capitaliser ” et “ mutualiser ” les expériences et enfin théoriser pour proposer des outils aux futurs animateurs ?

Les bénévoles, étant à la fois offreurs, demandeurs et médiateurs, participent collectivement à la formation, ce qui bouscule le schéma classique de la hiérarchie enseignant/enseigné, salarié/bénévole, administrateur/bénévole des associations.

A la suite du colloque du MRERS de 1996 “ Apprendre et faire société ” et l'intervention d'André Giordan¹², un groupe s'est constitué à partir de 1998 autour de cet auteur et du thème des processus d'apprentissage dans les RERS : les facteurs de réussite, les critères d'évaluation et l'analyse des effets de la réciprocité.

Peu à peu, s'est dessiné dans ce groupe, deux ans après le début de la recherche, le désir et la nécessité de laisser des traces. Mais au-delà des traces, il s'agissait de se donner les moyens de produire des écrits afin d'évaluer et de transmettre un travail de recherche.

En 2000, avec l'arrivée de l'appel d'offres pour la réalisation d'une étude financée par le FNDVA (Fonds National pour le Développement de la Vie Associative), le groupe de recherche trouve là l'opportunité de réaliser son projet de collecte et d'analyse des récits d'apprentissage et d'itinéraire dans les RERS.

Il est question pour le groupe de prendre de la distance par rapport à une pratique quotidienne. Une telle attitude permettra d'enrichir la réflexion menée dans les RERS par les apports théoriques d'un chercheur et homme de terrain de “ l'apprendre ”, d'utiliser les outils théoriques propres aux RERS et, ensemble, d'en créer d'autres à l'intention de l'Education populaire.

Ce rapport est l'occasion de faire le point des six premiers mois du travail. Il met en avant la démarche utilisée, les premiers résultats obtenus. Il décrit les étapes ultérieures au travers de la méthodologie envisagée.

Ce travail autour de “ l'apprendre ” souhaite mettre en évidence la particularité des RERS de proposer de nouvelles formes d'engagement associatif, de bénévolat, et leurs capacités à renouveler les pratiques pédagogiques. Un autre objectif de l'étude est de souligner la complexité des savoirs et l'émergence de nouveaux savoirs circulant dans les RERS.

L'enjeu de cette étude est d'approfondir le rôle d'accompagnement des animateurs de RERS, de pointer les outils d'organisation qui favorisent l'ouverture (en termes de savoirs et de

11 Claire Héber-Suffrin, 1998, *les Savoirs, la Réciprocité et le Citoyen*, Paris, Desclée de Brouwer

12 André Giordan, 2001, *L'échange, un moyen pour penser les savoirs de notre époque*, in Partager les savoirs. Construire le lien, Lyon, Chronique sociale.

personnes) et de faire des propositions d'outils pour que les participants circulent dans les savoirs et fassent circuler les savoirs.

Plan de l'étude

La première partie de l'étude est consacrée à l'analyse des récits d'apprentissages pour favoriser les actions en cours. Il s'agit de préciser la nature et le contenu de l'offre et de la demande, leurs qualités et leurs limites, les types d'apprentissages et d'échanges, de mettre en évidence les indicateurs de l'apprendre et la variété des savoirs circulant dans les RERS, leur complexité.

Cette analyse permet en outre de montrer les savoirs non formalisés mais pourtant mis en oeuvre grâce à la participation au fonctionnement d'un RERS, ainsi que ceux qu'il faudrait faire surgir.

Enfin, une réflexion est engagée sur le rapport au savoir et la question du sens, de la motivation dans la formulation d'une demande ou d'une offre de savoir.

Dans la deuxième partie, à partir de la précédente analyse de récits, on s'interroge sur les outils à mutualiser, pour ceux qui existent déjà, à formaliser pour ceux qui circulent de façon intuitive ou à inventer pour favoriser la formation. Il est en effet important pour un mouvement comme les RERS de se donner les moyens de faire préciser l'offre et la demande, de faire prendre conscience aux participants de leur relation au savoir et à cette forme particulière de transmission de savoir.

L'offreur devrait pouvoir connaître le cadre de référence, les conceptions implicites du demandeur, les éléments facilitant l'acte d'apprendre et les obstacles pour améliorer la transmission et l'acquisition du savoir.

C'est l'ensemble des membres des RERS qui devrait comprendre l'intérêt et l'impact des échanges pour réfléchir en permanence et, ainsi, enrichir sa pratique pédagogique. Il existe une demande extérieure pour une définition et une formalisation plus précises de la pédagogie des RERS, pratique intuitive, souvent revendiquée et fondée sur le tâtonnement et l'essai-erreur.

Cette réflexion a conduit à s'interroger sur une définition du "métier" d'animateur de RERS : sera-t-il un accompagnateur, un médiateur, un formateur, promoteur et porteur de quelle démarche pédagogique ? Cette démarche peut-elle être transférable à d'autres lieux de transmission de savoir ? Comment les RERS peuvent-ils faire connaître et défendre les valeurs pédagogiques qui leur sont propres ?

La question de l'émergence traverse les thèmes de la troisième partie dans le cadre d'une analyse prospective de la démarche des RERS du point de vue du mode de transmission des savoirs, mais surtout de leur rôle dans la mise en évidence des savoirs nécessaires aux évolutions sociales et économiques de nos sociétés.

Lors d'une rencontre en septembre 1999, les membres du groupe de réflexion s'interrogeaient : "La société est en mutation, il y a une série de défis à relever. De quels savoirs doit-on disposer pour le siècle à venir ?" Les RERS pourraient-ils être le lieu d'émergence, de diffusion de ces "nouveaux" savoirs, jouer un rôle de "veille sociale ou pédagogique" à l'instar des "veilles technologiques" de l'entreprise ?

A partir d'exemples d'offres et de demandes exprimées et recueillies dans le plus grand nombre de RERS (listes d'offres et de demandes), ce rapport tente de mettre en évidence la circulation effective de ces savoirs, absents des lieux institutionnels du savoir, mais aussi la façon de les affronter, de les trier, de les accompagner pour éviter de "se noyer dans un océan d'informations".¹³

13 Pascal Galvani, 1999, Autoformation et Société de l'information, *Actes du 4e colloque européen sur l'autoformation*, Dijon, ENESAD.

Cette attitude prospective se traduit par la recherche du type de questions qu'il est nécessaire de se poser pour une " démocratie du savoir ", pour affronter la complexité, l'incertitude et les paradoxes qui caractérisent le fonctionnement de notre société.

Les RERS peuvent favoriser d'autres façons de penser et d'apprendre. Encore faut-il clarifier la démarche, dépasser le stade du laboratoire, de la recherche empirique sans pour autant affaiblir sa force créative.

En conclusion, cette étude propose une reformulation de l'engagement bénévole propre aux RERS et de leur inscription dans le renouveau de l'Education populaire.

PROBLEMATIQUE

Dès 1998, les membres du groupe sont intéressés par une meilleure compréhension du processus de l'apprendre dans les RERS, des facteurs de réussite et des obstacles à l'amélioration des échanges de savoirs. Ils souhaitent par ailleurs faire connaître la démarche et proposer des outils au sein des RERS, mais aussi dans le domaine de la pédagogie de l'Education populaire.

D'une part, le groupe voit dans cette recherche-formation la possibilité de mettre à jour la pratique des RERS, de recenser et d'évaluer les outils développés, de repérer les éléments transférables aux autres actions d'animation, mais également à l'école et à l'entreprise.

D'autre part, il se propose de retravailler les savoirs véhiculés par les RERS - savoirs les plus habituels - afin d'en repérer la pertinence. Il se propose aussi de réfléchir aux savoirs à développer ou à faire émerger dans une société en mutation.

Questions de la recherche

Les questions que souhaitaient aborder les membres du groupe étaient :

- Comment faire expliciter ce que veut réellement le “ demandeur ” ? Quelles sont les composantes des offres et des demandes, quelle est leur nature ?
- Quelle est la proposition pédagogique de “ l'offreur ” ? En quoi est-elle pertinente ? En quoi prend-t-elle en compte la demande ?
- Comment sort-on de la relation habituelle “ professeur / élève ” ?
- Que se passe-t-il quand on apprend dans les RERS ? Quels sont les facteurs facilitants ou les obstacles ? Comment théoriser ce que les participants et les animateurs des RERS font de façon intuitive ?
- Quel sens les participants donnent-ils aux échanges, leur rapport au savoir ? Quel est l'apport des animateurs et du réseau dans l'évaluation, le savoir sur le savoir ?
- Quelle est la nature de l'implication des participants dans le fonctionnement de l'association ? Quelle est la singularité de ce bénévole ?
- Comment repérer les savoirs non formalisés (“ savoirs émergents ”) et cependant nécessaires aux mutations de notre société ?

En quoi l'affirmation concrétisée de la parité (“ tous offreurs et demandeurs ”), la construction minutieuse de la réciprocité (“ on apprend dans les deux rôles ”), les échanges sur les échanges, les récits d'apprentissage, le principe de la mise en relation systématique avant tout échange, en quoi ces principes favorisent-ils un savoir sur le savoir, une prise de conscience de la démarche d'apprentissage, et donc une autre façon d'apprendre ?

Au-delà de ces questions et à partir de situations précises d'échanges, il est envisagé de “ mettre à plat ce qui est fait pour mutualiser “ ce qui marche ” ” et de se demander pourquoi ?

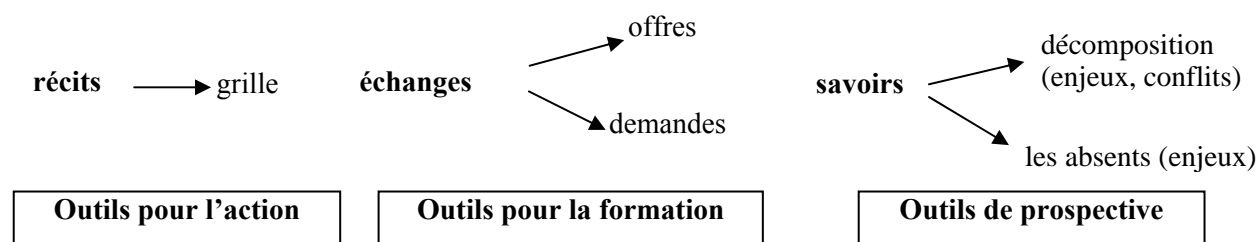
Dans le même temps, cette recherche souhaite “ repérer les situations à problèmes, chercher les causes, les solutions inventées pour les dépasser, aller voir ailleurs, faire de la recherche ”. Elle propose de “ mettre en place un système pour évaluer les résultats eu égard aux ambitions des RERS ”. Ensuite, elle veut “ garder des traces de l'expérience pour capitaliser et théoriser afin de créer des outils pour les futurs animateurs ”.

Enfin, les RERS étant un lieu d'expression où des savoirs non formalisés sont proposés ou demandés, cette recherche est aussi l'occasion de repérer les conditions de cette expression et de cette émergence de “ nouveaux ” savoirs¹⁴.

¹⁴ Lors d'une rencontre, en septembre 2000, le groupe définissait son projet de la façon suivante : “ Clarifier notre pensée en termes d'objectifs, de méthodologie et de résultats attendus, analyser dans les récits quels sont les enjeux sous-jacents en matière d'apprendre et en quoi les RERS offrent un “plus” par rapport aux situations classiques d'apprentissage. Enfin, nous engager dans une démarche prospective des savoirs manquants pour le mieux-vivre et des outils à créer. ”

METHODOLOGIE

Cette analyse du projet peut se résumer par le schéma suivant proposé par le groupe en vue de la présentation de l'étude au FNDVA :



Ces trois axes d'exploration-recherche se veulent donc :

- Une analyse de récits d'apprentissage pour recueillir des écrits exploitables et homogènes;
- Une réflexion sur les échanges du point de vue de l'offre : de quelles stratégies pédagogiques dispose-t-on ou quelles sont celles que l'on pourrait mettre en place pour faciliter l'apprentissage;
- Une réflexion sur les échanges du point de vue de la demande : quels sont les outils existants ou à créer pour comprendre, faire préciser, expliciter cette demande et mieux connaître le demandeur et son cadre de référence;
- Un travail sur les savoirs pour les décomposer, les catégoriser;
- Une mise en évidence de la complexité des savoirs en jeu dans les RERS comme de l'absence de certains savoirs nécessaires aujourd'hui pour affronter les mutations de notre société, ceux qui ne sont pas enseignés ou médiatisés comme l'urbanisme, la sociologie, etc. , ceux qui, existant dans les RERS (liés au fonctionnement, à l'expérience), ne sont pas reconnus comme tels et restent non formalisés.

Recueil des données

Pour répondre à ces interrogations et à cette hypothèse, des **entretiens semi-directifs** : (canevas en annexe) portant sur des échanges de savoirs et des récits d'itinéraire sont conduits auprès de membres et d'animateurs de RERS. Ces entretiens s'intéressent aux modalités des échanges et des parcours du point de vue du demandeur, de l'offreur et du médiateur. Pour les récits d'itinéraire, animateurs de réseaux et simples participants sont interviewés.

Pour les récits d'échanges, on cherche à repérer le **type de savoir** offert et/ou demandé à partir d'un canevas (voir annexe) élaboré collectivement par le groupe de recherche : est-ce un savoir professionnel, un savoir-faire, une technique particulière, un savoir scolaire, existentiel, expérimental ou encore un savoir-être ? Quel a été le cheminement de l'offreur avant de présenter ce savoir ?

Il s'agit là d'une pratique courante des RERS, " le repérage de savoirs ".

- On questionne la motivation des participants à l'échange, les raisons du choix de tel savoir : est-ce le plaisir, un besoin professionnel, une recherche - voire une injonction - personnelle, le résultat d'une sollicitation plus ou moins contrainte, d'une relation affective entre l'offreur et le demandeur?

- On tente de cerner l'état d'esprit des personnes au moment de la mise en relation, pendant et après l'échange, quelles ont été leurs émotions en termes d'inquiétude, de fierté, de bonheur, de soulagement, de frustration, etc. On cherche à repérer les impacts de la mise en relation sur cet état d'esprit en termes de facteurs facilitants ou d'obstacles.

- Le rapport au savoir est interrogé, de même que les connaissances préalables du demandeur sur le sujet. Dans un apprentissage, le demandeur ne part pas de rien: même s'il dit " partir de zéro "ou ne rien savoir. Il a, malgré tout, des représentations de ce savoir ou sait, même vaguement, ce qu'il cherche. Par ailleurs, il est invité à se souvenir des difficultés ou des facilités qu'il a rencontrées par rapport à ce savoir. De même, l'offreur est invité à exprimer le sens qu'il donne au savoir qu'il propose, à évaluer son niveau de connaissances sur ce savoir, la façon dont il l'a acquis – à l'école, dans son métier, avec des proches, dans un RERS.

D'autres questions portent sur la **méthode employée** par l'offreur, sur les conditions de la mise en relation et la négociation ou non du choix de la méthode d'apprentissage. On cherche à évaluer le niveau de connaissance du demandeur, à connaître sa propre façon d'apprendre et les facteurs facilitant ses apprentissages. Des imprévus, des difficultés, mais aussi des richesses ont pu surgir au cours de l'échange et n'ont pas toujours été repérés, pris en compte.

Enfin, les personnes sont invitées à dresser **un bilan** de leur échange.

Pour les entretiens sur les parcours dans les RERS, l'objectif est d'aider les personnes " à dévider la pelote de l'histoire qu'elles ont vécue au sein du réseau depuis le tout début jusqu'à maintenant ", à leur faire exprimer ce que le réseau leur a apporté au sein de leurs activités dans les RERS et hors de ceux-ci. Ces récits de vie, de cheminement dans les RERS permettent de repérer les moments où " ça marche ", ceux où " ça bloque ", ceux où " ça redémarre ", les " ruptures ", ce qu'on aurait pu faire à tel ou tel moment. Ils permettent également de spécifier les types d'engagement dont les différents acteurs des RERS sont porteurs dans les différents rôles occupés (animateurs, offreurs, demandeurs, médiateurs, etc.)

Ces recueils de récits d'échanges et d'itinéraires dans les RERS constituent un des objectifs opérationnels de l'étude. Chaque membre du groupe a recueilli un ou plusieurs récits d'apprentissage dans le cadre du projet de son RERS et dans celui d'une recherche universitaire comme le DURF (Diplôme Universitaire de Responsable de Formation), ce dernier étant co-piloté par l'université de Tours (Gaston Pineau et Pascal Galvani) et le MRERS (Claire Héber-Suffrin).

Le groupe dispose ainsi des données suivantes :

- une quinzaine de récits d'apprentissage suivant le canevas évoqué précédemment (dont des échanges de dessin et de français, d'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans un RERS marocain, de commerce équitable, de la confection d'un filet de pêche, de la pharmacie de base, etc.),
- une série de textes sur des échanges réalisés dans le cadre de la formation initiale dans les RERS en atelier d'écriture à Gonfreville-l'Orcher,
- quatre récits d'itinéraire dans les RERS.

Ont été analysés, d'autre part, les cinq points de vue des participants à un échange " origami " recueillis sur le site Internet du RERS de Belleville-Ménilmontant¹⁵.

15 Site du RERS : <http://resbm.free.fr>

Par ailleurs, les membres de l'étude ont souhaité utiliser les résultats de travaux déjà effectués tels que :

- la soixantaine de films réalisés par la chaîne de télévision La Cinq en 1996, déjà analysés par André Giordan¹⁶,
- les récits d'apprentissage réalisés en atelier d'écriture pour l'étude européenne AFREROLE.

Enfin, les synthèses des rencontres du groupe font partie de ces données. (citations entre guillemets)

En ce qui concerne le recueil des outils utilisés par les RERS, on a sollicité les moyens de communication propres aux RERS : la lettre LIRE, qui est le document de liaison entre les Réseaux français, Internet, et, notamment, la liste de diffusion inter-réseaux et le site national (<http://www.mirers.org>), mais aussi le Forum (Comité d'Administration) et l'Université d'été du MRERS. Les documents ainsi recueillis sont les suivants :

- listes d'offres et de demandes des RERS de Toulouse, du réseau Denfert (de 1998 à 2001), des réseaux de Belleville-Ménilmontant, du Grand-Quevilly, du Neubourg, du Havre et du département de l'Eure;
- quelques exemples de feuilles de mise en relation, de liaison pour les nouvelles offres et demandes.

De plus, dans le cadre de l'Université d'été des RERS en juillet 2001, un des membres du groupe de l'étude a proposé aux participants l'analyse d'un récit d'échange, l'origami vu par l'offreur : la grille d'analyse élaborée a été mise à l'épreuve et expérimentée par une personne extérieure à l'étude. On a proposé une nouvelle grille.

Analyse des données

L'analyse des données recueillies se fait grâce à des grilles élaborées collectivement par l'équipe de recherche lors des regroupements.

Lors de l'inventaire des récits recueillis, le groupe se donne pour objectif de repérer les éléments les plus significatifs de l'acte d'apprendre - échecs comme réussites - et les spécificités des modes d'apprentissage dans les RERS.

Dans les divers témoignages, oraux ou écrits, des membres des RERS, on relève surtout l'expression de sensations, de sentiments, d'émotions : “ j'ai toujours eu envie d'apprendre ”, “ je sens qu'on me respecte ” ou bien “ ça s'est fait comme ça ”. On a alors des expressions “ passe-partout ” qui ne décrivent pas vraiment et font la part belle au subjectif. Les mots pour décrire la situation et sa complexité n'apparaissent pas.

L'élaboration de grilles de lecture et d'analyse (exemples dans les pages suivantes) s'avère nécessaire pour bien préciser les critères recherchés. Elle consiste à croiser les trois composantes de l'échange - offre, demande et mise en relation - avec les dimensions en jeu avant, pendant et après cet échange.

L'analyse des entretiens a donc bien pour objectif de:

¹⁶ André Giordan, 2000, “ Les formes de réciprocité dans les Réseaux d'Echanges de Savoirs et l'apprendre. Comprendre les pratiques à partir de l'analyse de films réalisés pour La Cinq ”, in revue *Education Permanente* n° 144, p. 211.

- repérer dans les récits d'apprentissage les passages les plus illustratifs et descriptifs de “ l'apprendre ” dans les RERS – de dire en quoi ces apprentissages diffèrent de la pratique de l'école et en quoi l'intervention du demandeur dans le processus d'apprentissage fait de la personne apprenante l'acteur de l'échange en parité avec l'offreur ;
- mettre en évidence les outils les plus pertinents, ceux qui existent et ceux qu'on inventera et permettront de faire préciser la demande, sa motivation, de la faire émerger, expliciter et catégoriser ;
- relier la démarche singulière de transmission de savoirs des RERS à une démarche plus large d'Education populaire, de création collective et donc d'engagement bénévole, où chacun est ressource pour l'autre.

Par ailleurs, la rédaction de synthèses successives de ces regroupements permet la mutualisation du travail des participants à l'étude.

GRILLE ANALYSE DES INTERVIEWS

Avant l'échange

	Nature Enoncé Type de savoir	Motivation Incitation Déclencheur	Limites	Relation au savoir (de l'ordre de l'intime, du personnel)	Construction de l'échange Pédagogie
Offre	Savoir de base, Formel (savant) Savoir-faire Savoir manuel, du quotidien, professionnel expérientiel, existentiel	Passion pour le contenu Expérience professionnelle ou associative, personnelle, compétences Goût pour la transmission de savoir et l'apprendre en général Conscience politique Sentiment d'injustice Interpellation, questionnement Emotion Envie de tenter l'expérience Désir de relation Envie d'épater Virus (origami)	Savoir professionnel figé, non adapté à la demande Durée (trop courte pour un réel apprentissage) Donne seulement envie d'aller plus loin Utilisation des moyens du bord (matériel, lieux...) Offre de "leader" : risque de manque d'ouverture à de nouvelles personnes. L'offre ne suffit pas pour qu'il y ait échange Ne peut donner qu'un temps limité : (femmes turques)	Difficultés dans l'apprentissage " classique " Manque de confiance ou de conscience de la valeur de son savoir Rapport affectif Besoin de structurer, de se rassurer Fascination Créer avec presque rien Sentiment d'exister par son savoir offert, son offre officialisée (dans le tableau des O et D)	Méthode élaborée unilatéralement par l'offreur à partir d'un livre et de l'expérience de l'enseignement Recherche documentaire Objectifs : répondre aux questions, à la demande Programme des échanges préétablis Construction collective (engagement du RERS tout entier) Démarrage rapide Importance de la diffusion (faire savoir Recherche d'offreur(s) Relation avec une pédagogie ouverte à l'école Démonstration dans un lieu festif Dynamique de groupe Pédagogie " par cœur " Noter les difficultés, la progression

	Nature Enoncé Type de savoir	Motivation Incitation Déclencheur	Limites	Relation au savoir (de l'ordre de l'intime, du personnel)	Construction de l'échange Pédagogie
Demande	Idem	Personnalité offreur Mise en confiance, rassurant, encourageant, présentation " naturelle " Formulation motivante (les mots), enthousiasme de l'offreur Coup de foudre Présentation " tentante " : passion de l'offreur, nouveauté du contenu et de la méthode pédagogique Intérêt pour le contenu Contexte personnel (familial, social) Modalités de fonctionnement (près de chez soi) Sollicitation par un proche Interpellation, prise de conscience politique Souffrance d'une situation dévalorisante Sentiment d'injustice Engagement fort ou sentiment du devoir Un plus de ce qui existe sur le quartier Savoir non traditionnel	Rapport velléitaire au savoir Mise en relation gênante Manque d'hétérogénéité des participants (ex : majorité de femmes) Hétérogénéité des connaissances Peur du savoir " professionnel " Inconscience de la difficulté de certains apprentissages (trop d'enthousiasme) Savoir de base inexistant pour des apprentissages courts : démoralisation La demande ne suffit pas pour qu'il y ait échange Sentiment d'être porté par l'offreur (difficultés pour apprendre)	Blocage, inhibition liés à une évaluation dévalorisante et traumatisante à l'école, dans l'enfance Auto-dévalorisation de ses propres capacités Difficultés pour progresser Manque de confiance en soi Incapacité de faire seul, sans cadre formel Jugement négatif de la part de l'enseignement traditionnel Sentiment de " droit de savoir " Savoir vital Besoin impérieux Besoin de reconnaissance Emulation	Pas de volonté d'être co-auteur de la démarche pédagogique Confiance dans la pédagogie de l'offreur Volonté de choisir son " enseignant " Volonté de prendre le temps de la réflexion (le "différé")
Mise en relation		Curiosité pour l'offre Connotations affectives Recherche de précision de la demande	Absence de mise en relation L'offreur joue le rôle du médiateur Mise en relation vécue comme gênante, pas agréable, voire inutile Seulement garante du démarrage	Sentiment d'être incapable de faire seul	Pas d'intervention sur la construction de l'échange

Pendant l'échange

	Éléments facilitants	Obstacles, limites	Ce qui bouge	Pour améliorer le processus d'apprentissage	Pédagogie
Offre	<p>Offre innovante Disponibilité Plaisir d'offrir Implication forte ressentie comme une "fièvre" Construction de l'échange (conditions et programme annoncés à l'avance, aspect "professionnel") Recherche documentaire Travail personnel Compétences Dynamique de groupe " pas à pas "</p> <p>Accompagnement Convivialité (repas) Ecoute active, affective, technique d'entretien Support livre imagé Connivence, complicité (rires) Attention portée aux enfants des participants</p>	<p>Lieu (trop petit...) Manque de disponibilité de l'offreur Supériorité de l'offreur Les moyens du bord, manque de matériel Rupture de la chaîne d'actions Santé Différence de culture (comportements différents entre O et D)</p>	<p>En enseignant, on apprend des choses sur les autres et sur son propre savoir L'échange facilite les rapports humains L'offre s'élargit, se développe suite à l'afflux de demandes Auto-formation suscitée Apprentissage de la mise en relation et de la situation de demandeur Capacité à laisser sa place à d'autres offreurs Découverte de sa propre capacité à transmettre, d'où valorisation Changement de regard sur certaines réalités sociales, sur son quartier Evolution vers des échanges plus intimes, personnalisés, et des échanges de cultures</p>	<p>Démarrer avec un cadre ou une bonne méthode pour soulager l'offreur Proposer de la formation aux offreurs Savoir accueillir de nouveaux offreurs Décomposer les étapes (pas à pas) Définir ou redéfinir les objectifs Partir de la demande des apprenants Reformuler Dédramatiser Environnement (didactique) convivial et en rapport avec le sujet (petit déjeuner pour l'échange sur le commerce équitable) Confrontation, mise en situation Utiliser des outils d'aide à l'expression (blason, photo langage) Passer par le ludique pour dédramatiser des choses difficiles Méthode empirique</p>	

	Éléments facilitants	Obstacles, limites	Ce qui bouge	Pour améliorer le processus d'apprentissage	Pédagogie
Demande	<p>Climat de confiance (on peut y arriver) Pouvoir mesurer ses progrès Eviter les comparaisons avec les autres Bonne ambiance, sentiment de n'être pas seul à "ramer" Offreur rassurant et attentif à chaque apprenant Bonnes relations avec l'offreur et le groupe (sentiment de fidélité envers ce groupe ou l'offreur) Ne pas être jugé, être sollicité pour donner son avis La durée pour certains (pour ne pas trop s'engager) Sentiment de pouvoir apprendre rapidement Sentiment d'être reconnu, d'être un "bon élément" Respect du choix de chacun Les participants se regardent entre eux, "rament" ensemble, d'où collaboration, listing des difficultés Variété dans les âges: "on peut</p>	<p>La durée: trop courte pour apprendre vraiment Sentiment trop fort de difficultés Rythme de chacun dans un groupe (certains avancent plus vite que d'autres) Ressemblance de la méthode pédagogique avec l'école (mauvais souvenir) Refuser les contraintes, ne voir que le plaisir Illusion de la valorisation si pas d'évaluation de l'échange Idées préconçues sur soi, les autres, le savoir Attitude de blocage, d'inhibition Objectif inconnu ou flou, mal défini par l'O et/ou par le D Mauvaise organisation (matérielle, temps...) Inconnu lié à la vie Manque de disponibilité des femmes pendant l'échange (enfants) Notion d'engagement pas toujours intégrée</p>	<p>Des "déclics" se produisent, des prises de conscience qui n'avaient pu se produire dans un enseignement traditionnel Prise de confiance dans le projet (ça marche) et en soi (on "ose" dans d'autres domaines de la vie quotidienne) Convivialité Chutes des barrières sociales Emulation Progression de chacun Changement de rôle (O devient D et inversement, puis médiateur) Réciprocité Ouverture vers de nouveaux échanges</p>	<p>Structurer les apprentissages (en particulier pour les plus longs) Débordement de l'impact sur les proches, la famille (fierté des enfants et du mari/de la femme)</p>	

	<p>apprendre à tout âge'' Se fixer des objectifs Implication de la famille dans l'échange Fierté de la famille</p>				
	Eléments facilitants	Obstacles, limites	Ce qui bouge	Pour améliorer le processus d'apprentissage	Pédagogie
Mise en relation	<p>Personnalité de l'offreur</p> <p>Collaboration entre participants</p>	<p>Conception de la mise en relation trop étroite (n'interviendrait qu'en cas de problèmes)</p>		<p>Expliciter le rôle du médiateur, apporter de l'information Trouver des lieux convenables Repérer les savoirs Relier les savoirs entre eux (ex. offre de cuisine étrangère/livres sur le pays en question apportés par les demandeurs sur la condition de la femme)</p>	

Après l'échange

	Evaluation de l'échange Echange sur l'échange	Spécificités RERS Apport supplémentaire	Impact de l'échange
Offre	<p>Evaluation positive si retour positif des demandeurs Evaluation avec institutionnels extérieurs valorisante Constat des impacts positifs pas forcément formalisés (aide mutuelle, liens entre demandeurs) Savoir professionnel se transforme en profondeur Découverte de réalités sociales Reconnaissance extérieure (maris)</p>	<p>Singularité des offres, donne envie Prise de conscience de l'importance de dire et écrire l'histoire du RERS Lien de l'utile à l'agréable La réciprocité : l'offreur apprend lui aussi Engagement bénévole dans un mouvement pour son éthique et la richesse des expériences vécues Offre de savoirs émergents Souci des participants de respecter la démarche "réseau" Souplesse du rythme, fréquence des séances en fonction de la disponibilité Projet de réciprocité (passage de la demande à l'offre)</p>	<p>Valorisation Souvenirs marquants, durant bien des années Sentiment de "profondeur de l'être", bonheur intérieur Reconnaissance institutionnelle "Des liens se tissent, et le quartier a pris une nouvelle géographie, plus humaine" (origami)</p>

<p>Demande</p>	<p>Rassurant, encourageant Découverte de quelque chose de nouveau mais trop bref, donc frustrant Sentiment d'avoir beaucoup appris (moments très intenses et importants) Demande qui "tient aux tripes"</p>	<p>La réciprocité: l'expérience du demandeur enrichit la réflexion pédagogique du futur offreur et valorise le demandeur Hétérogénéité des demandeurs (âges, sexe, niveau social...) Découverte de ses propres capacités à apprendre aux autres, à donner son avis Liberté d'expression Pouvoir "essayer" avant de se lancer dans la vie professionnelle (bénévolat des jeunes) Le différé ou la possibilité de se retirer, de réfléchir Possibilité d'aborder des savoirs marginaux, "nouveaux"</p>	<p>Nouvelle façon de regarder les choses (sens propre et figuré) Désir d'aller plus loin, d'approfondir Inscription à un cours institutionnel, projet d'entreprendre un nouvel apprentissage Fierté du résultat obtenu, décontraction par rapport au savoir en question Reconnaissance sociale Confiance en sa capacité à apprendre Trouver sa place dans sa famille, son quartier, une société religieuse</p>
	<p>Evaluation de l'échange Echange sur l'échange</p>	<p>Spécificités RERS Apport supplémentaire</p>	<p>Impact de l'échange</p>
<p>Mise en relation</p>	<p>Echanges sur l'échange de façon informelle, au gré des rencontres fortuites Evaluation extérieure par un officiel qui oblige à une explicitation des conditions de l'échange C'est quelquefois l'offreur qui fait s'exprimer chaque participant sur l'échange de savoir</p>	<p>Permet de garder l'histoire du RERS et les histoires du RERS et des participants Le savoir aide le savoir, l'apprendre</p>	<p>Appropriation du message de l'offreur et de sa façon d'enseigner Emergence d'une nouvelle forme d'échange institutionnel ou "de l'associatif à l'institutionnel": force des associations à l'innovation, à l'incitation</p>

RESULTATS

ANALYSE DES OFFRES ET DES DEMANDES

“ Seul l'apprenant peut apprendre.”¹⁷ Cette apparente évidence est cependant riche de questionnements. En effet, pour favoriser une situation d'apprentissage, les “ conceptions ” sur le savoir envisagé, les motivations, le sens que donne la personne à l'acte d'apprendre, tout doit être interrogé. Dans ce que ressentent et expriment les apprenants, “ quand on les écoute...!, Il y a une quantité de mesures à prendre pour mettre en place des conditions plus favorables à l'apprentissage. ”¹⁸

L'INTENTIONNALITE, MOTEUR DE L'APPRENDRE

“ J'ai toujours eu envie, soif d'apprendre ”, “ J'ai toujours eu envie d'échanger un savoir. ” Ces deux phrases écrites après une expérience d'échanges de savoirs en formation sont les deux facettes d'une motivation à “ l'apprendre ”, apprendre signifiant aussi bien enseigner qu'être enseigné.

Qu'y a-t-il derrière cette envie, cette soif, quels sont les moteurs à l'origine d'une offre ou d'une demande de savoir ? Quelles relations à soi, aux autres façonnent les échanges de savoirs ?

Contextes socioculturels

Dans les RERS, les types de savoirs sont très variés, allant des “ savoirs formels, académiques et théoriques aux savoirs pratiques, d'action et méthodologiques et aux savoirs existentiels, portant sur le sens et les valeurs ”.¹⁹

Mais, quel que soit le savoir échangé, cette “ relation d'échange est toujours située dans un contexte social qui lui donne un sens. En brisant les barrières d'âges, de classes sociales, d'ethnies, les rencontres multiples que suscitent les réseaux donnent à ceux qui le désirent les moyens de s'inscrire dans un projet (de “ faire”, de “ moment”, de “ vie ”) ”²⁰

Toute personne est en situation sociale “ particulière ” dans son travail, dans sa vie familiale et citoyenne, dans ses loisirs. Une demande de savoir émerge alors, par nécessité professionnelle, pour se perfectionner et adapter un savoir dépassé ou pour se faire plaisir, réaliser une passion, un rêve, se former, s'enrichir ou simplement avoir des relations sociales. Le contexte professionnel est très souvent cité et utilisé pour une première offre: c'est une façon rassurante d'entrer dans la démarche avec l'appui d'une expérience déjà vécue, l'offreur se sentant “ qualifié ” pour transmettre son savoir.

“ Par rapport à la façon dont je transmets, je ne saurais pas dire. J'ai offert surtout des choses très concrètes, très pratiques; je les offre parce que ça relève de ma technique professionnelle, si on peut dire. Donc je suis très tranquille. ” AB7

“ Je me souviens de mon entrée dans le Réseau d'Échanges Réciproques de Saint-Jean-de-la-Ruelle. Thérèse me demande quels savoirs je peux offrir...Tout de suite je pense à ma profession: infirmière dans un service d'urgences à l'hôpital d'Orléans. ” MT1

17 André Giordan, 1998, *Apprendre*, Paris, Belin

18 Hélène Trocmé-Fabre, 2001, “ L'acte d'apprendre à l'écoute des recherches actuelles ”, in Partager les savoirs, construire le lien, p. 79

19 Pascal Galvani, 1999, rapport *AFREROLE*, op. cit.

20 André Giordan, 2000, op. cit., p. 214

La possibilité offerte à toute personne de choisir le savoir qu'elle souhaite transmettre ou recevoir lui permet de s'exprimer en confiance dans un domaine personnel, intime, connu, déjà expérimenté, même si la peur de " se lancer " dans une telle aventure subsiste et qu'on vit " un premier échange comme un apprivoisement ".

Les considérations de compétences, de génération, de niveau culturel ou social passent au second plan par rapport au projet qui réunit les participants de l'échange, ce qui facilite les relations :

" Ça m'a permis d'avoir des relations plus faciles avec les gens, parce que je n'étais plus axée sur la personne, mais sur ce qu'elle faisait, sur ce qu'on faisait ensemble; ça change forcément les relations. Il y a des gens sur lesquels on peut avoir des préjugés un peu négatifs, mais quand on est dans l'échange, on n'y pense plus. " AB3

Toute personne a ainsi la possibilité, quasiment sur le coup – qui peut être un coup de cœur -, de réaliser ce besoin, cette passion jamais osée, ce désir inavoué puisqu'on ne lui oppose pas de barrière de diplôme, d'âge, de milieu social, de nationalité, d'identité ou de moyens financiers.

" Il y avait aussi bien des femmes riches que des femmes pauvres [...] Les femmes riches qui venaient avaient 50, 55, 60 ans, mais la différence d'âge n'affectait nullement la rencontre des femmes (apprentissage de la lecture et de l'écriture à des femmes dans un RERS marocain)[...] Des gens qui ont des domestiques à la maison viennent les inscrire pour le cours d'alphabétisation et les emmènent pour qu'elles apprennent. " B3

Dans cet échange, l'offreuse découvre une réalité sociale qu'elle ne soupçonnait pas : elle ne pensait pas que des gens étaient capables de se rendre compte de l'importance de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour leurs domestiques et d'agir en conséquence.

La convivialité étant privilégiée dans les échanges, les demandes de savoir se font plus librement, plus en confiance :

" Il n'y a pas de contrainte, pas d'école. " " On n'est pas noté non plus, on n'est pas jugé. " " On est sur un pied d'égalité, face au savoir, on a des points forts et des points faibles. Ça peut faire tomber les préjugés. " La Cinq

On souligne l'importance et l'efficacité de la relation humaine:

" On peut poser toutes les questions qu'on veut à l'offreur. Un livre, ça ne répond pas. " " On retrouve ce savoir-vivre, ce savoir-être, le dialogue, quoi. " La Cinq

Dans l'enseignement traditionnel, conventionnel, l'apprenant – le plus souvent un enfant ou un jeune adulte – doit s'adapter au programme, au savoir plus ou moins imposé dans sa forme et son contenu. L'Ecole met en avant le savoir et l'apprentissage alors que les RERS mettent en avant l'affectif puis ensuite vient le savoir et l'apprentissage. De plus, le savoir scolaire est dépourvu d'histoire personnelle : quand le prof nous apprend le théorème de Pythagore, il ne nous dit pas comment il l'a appris. En formation continue et dans les échanges réciproques de savoirs, le savoir est proposé et adapté à la demande, aux besoins et aux intérêts de l'apprenant. Le savoir échangé prend alors tout son sens, car il est directement lié à un projet de vie.

" On part des demandes des femmes. Il y a quatre mois, elles ont demandé d'avoir un échange sur la ménopause; cette femme médecin est venue et nous avons eu un débat sur ce sujet. Les femmes ont parlé de leur propre problème (...)

" Il y a un professeur femme qui donne des leçons de religion, ce professeur a la spécialité de religion, elle a fait des études religieuses sur la religion musulmane. Elle

vient chaque samedi, l'après-midi, rien que pour répondre aux questions des femmes. C'est toujours à partir des questions qu'elle réagit. ” B3

Des déclics, des événements peuvent survenir qui n'auraient pu avoir lieu dans un contexte d'apprentissage traditionnel.

“ En fait c'est moi qui ai rencontré Elisabeth de la Passerelle des 2 ans; elle m'a parlé de femmes turques qui voulaient apprendre le français, mais en dehors de la maison de quartier qu'elles connaissaient déjà; elle m'a demandé si on avait quelqu'un. [...] A la maison de quartier, c'est difficile. C'est fait par un professeur, Christiane, qui est certainement très compétente... Moi, j'ai vu le travail qu'elle leur fait faire... il faut déjà savoir lire, comprendre ce qui se dit... Pour certaines, c'est impossible. Donc, certaines y vont; elles apprennent quand même. Pour elles, je crois que je suis un complément, un truc de facilité peut-être, qui les aide à aller là-bas, tu vois. ” F1

Les participants aux échanges se voient offrir d'autres lieux, des relations différentes pour expérimenter d'autres façons d'apprendre et d'enseigner.

“ En même temps, j'avais des difficultés à dessiner de manière réaliste. J'ai été plutôt dégoûtée par les apprentissages dans les ateliers traditionnels. ”

“ Ça t'amène à d'autres techniques, ça te fait prendre conscience de choses qu'on t'a toujours dites [...] mais que tu n'étais pas capable de décrypter. ” AB4

Les difficultés et les déceptions de cette offreuse en dessin l'ont poussée vers des alternatives pédagogiques qui lui permettront lors de l'échange de se mettre à la place des demandeuses et de leur proposer une méthode qui leur fera dire:

“ J'ai l'impression que ça s'ouvre, que je respire et que je suis plus décontractée ”, “ ça explique la fièvre que tu peux avoir quand tu dessines, où tu sens que c'est un peu en ébullition dans ta tête ”, “ c'est ça qui est un peu révolutionnaire ” AB4

Un contexte d'apprentissage d'un type différent de celui qu'ont pu connaître les demandeurs dans leur enfance peut pousser à une nouvelle tentative d'apprendre. La relation d'échange annoncée permet d'espérer une réussite ou tout au moins un plaisir, un moment de convivialité.

“ A l'école, on me disait que je dessinais mal, à part tout ce qui était géométrique. [...] Pour le dessin, oui, je n'ai pas de bons souvenirs. Je ne me rappelle pas tellement qu'on m'ait valorisée en dessin, les enseignants me disaient que ce n'était pas bien [...] Maintenant, quand je suis des cours ou autres, j'ai envie de me sentir bien avec les personnes, je ne veux plus me forcer [...] J'ai eu trop de profs qui ne me convenaient pas, je veux choisir. A l'école, tu ne peux pas choisir tes enseignants, alors maintenant je n'ai plus envie de ça ” AB6

Certains se donnent l'autorisation d'essayer encore, malgré ce qu'ils considèrent comme un âge avancé et leur crainte de ne pas y arriver :

“ J'arrive à un âge bien avancé, je me suis passée de dessin toute ma vie, eh bien tant pis. Et puis Françoise [...] s'est présentée, et parmi ses offres, il y avait “le dessin, une nouvelle méthode qui donne confiance et qui s'adresse à des adultes qui n'y connaissent rien, qui ont peur” AB7

Les participants aux échanges évoquent souvent la réception d'une proposition, une offre, comme une “ tentation ” qui pousse à oser apprendre, à se lancer et à renouer avec une activité abandonnée à cause de difficultés d'organisation matérielles et sociales.

“ Françoise proposait un cours de dessin. Moi, j'étais tentée, comme toujours quand il y a du dessin. Elle avait un contact très étonnant, une passionnée retenue en fait.

C'était assez tentant. [...] Mais ce qui m'intéressait dans la proposition de Françoise, c'était une approche du dessin, justement pour ceux qui sont mal à l'aise vis-à-vis de leur capacité à dessiner. Moi, par exemple, je ne suis pas capable de dessiner chez moi, parce que... je ne sais pas pourquoi... je n'ose pas...

“Je n'en faisais plus depuis quelques années, à cause des grossesses, des enfants en bas âge, je n'avais plus le temps. En plus, j'avais déménagé, je n'avais pas retrouvé de cours dans le quartier.” AB4

Le contexte familial, la réalité sociale - et surtout politique - sont parfois très déterminants : les femmes du RERS de Safi, au Maroc²¹, ont proposé des échanges suite à la Journée mondiale de la Femme et à une prise de conscience :

“...le taux d'analphabétisation au Maroc... est de 40 %, mais à Safi, c'est 60%” [...]

“Notre projet a commencé à la suite d'une table ronde que le réseau avait organisé le 8 mars 1998 pour la Journée mondiale de la Femme.

“Le réseau a organisé une table ronde sur les droits de la femme; chacune avait invité qui elle pensait. Il y avait aussi bien des intellectuelles que des analphabètes.

“Notre réseau a invité toutes les associations de Safi.

“Au moment de la discussion des ennuis des femmes, il y a une femme qui ne savait ni lire ni écrire qui a dit : “Vous avez parlé des droits de la femme, mais vous avez oublié les femmes analphabètes.”

“On a dit : “Qu'est-ce que tu veux dire par cette question-là ?” Elle nous a répondu : “Par exemple, une femme analphabète, on lui donne un papier, elle signe sans savoir ce qui est écrit dans ce papier-là; quand elle l'a donné à quelqu'un à lire, elle apprend qu'elle a signé qu'elle était d'accord pour que son mari ait une deuxième femme.”

“Or, cette loi-là, c'est nous qui avons lutté pour avoir ce pouvoir-là. C'est-à-dire que l'homme n'a le droit de se remarier une deuxième fois que lorsque sa première femme lui donne ce pouvoir-là.” B3

Poussées par la nécessité de participer à la vie familiale, notamment l'éducation et le suivi scolaire de leurs enfants, ces femmes ont exprimé le manque de savoir lire et écrire. Les RERS de Safi, par l'organisation d'une réflexion sur cette Journée de la Femme, ont permis que s'exprime ce manque et leur ont fourni l'occasion de se sentir moins marginalisées (d'autres femmes dans le monde sont dans la même situation). Oser sortir de l'oubli est un premier pas vers l'apprentissage.

Une double prise de conscience s'est opérée, d'une part des femmes analphabètes sur l'importance de ce savoir, d'autre part de la future offreuse qui se sent brusquement et fortement concernée par cette situation:

“Alors ce jour-là, cette femme-là, elle m'a piqué dans le cœur, elle m'a fait un trou, oui, elle m'a fait un trou dans le cœur. Mais moi, je suis institutrice, je connais un peu comment diriger un enseignement.

“Alors j'ai pensé: pourquoi pas? Ne pourrait-on pas offrir un savoir pour ces femmes-là ?” B3

Offres et demandes naissent ainsi de l'explicitation et de la formulation de situations personnelles ou sociales vécues, autour desquelles une personne ou un groupe de personnes se reconnaît. Des projets mûrissent peu à peu, se construisent.

21 Depuis deux ans, le RERS de Safi est en lien avec un RERS de Toulouse, L'arc-en-ciel des savoirs. Les deux RERS se sont retrouvés du 20 au 27 avril 2001, au Maroc. Des interviews ont pu être réalisées à cette occasion.

“ A la fin de la table ronde, on a souligné des points; parmi ces points, on a promis qu'on va lancer le projet de donner l'alphabétisation dans notre association Culture et Loisirs par une prise en charge de notre Réseau d'échanges réciproques de savoirs” B3

Une autre caractéristique des RERS est de proposer à ses membres des réflexions autour de phénomènes émergents et de participer à la diffusion de “ nouveaux ” savoirs, de plus en plus nécessaires aux mutations actuelles. Ces savoirs ne sont enseignés ni à l'école ni dans un autre lieu institutionnel. L'exemple de l'échange sur le commerce équitable à Saint-Jean-de-la-Ruelle est significatif de cet aspect:

“ C'est au cours de ces jours (du 27 avril au 13 mai 2001 a eu lieu la Quinzaine européenne du commerce équitable, avec publicité à la radio, dans les couloirs de la RATP...) que plusieurs participants au RERS ont eu connaissance de ce qu'était le commerce équitable. Ils ont eu envie d'en savoir plus et ont suggéré d'organiser un échange de savoir sur ce thème.

“ Après avoir trouvé une date (un samedi matin dans le mois de juin 2001), il nous restait à organiser l'échange.

“ Nous avons décidé d'organiser un petit déjeuner autour de produits du commerce équitable et autour de produits biologiques.

“ L'échange proprement dit s'est déroulé de la manière suivante :

- *Présentation succincte du projet RERS ;*
- *Présentation du groupe d'offreurs: Jean-Pierre, André, Dominique ;*
- *Présentation du groupe de demandeurs, chacun se présentant par ses offres et demandes en cours ;*
- *Petit déjeuner ;*
- *Echanges sous forme de questions/réponses ;*
- *Extension de l'échange aux problèmes d'exportation vécus par les Malgaches (représentés par Roger) et les Indiens (représentés par Ram). MT2*

“ Les réseaux d'échanges de savoirs sont aussi un espace de reconnaissance sociale pour des savoirs existentiels. [...] Dans les réseaux, les échanges de savoirs portent aussi sur des savoirs créatifs et symboliques relevant de dimensions intérieures ou spirituelles. En inscrivant ces savoirs dans des échanges socialisés, les réseaux les font sortir de la marginalité. Les savoirs concernant le développement personnel sont des savoirs émergents socialement. Ils sont souvent marginalisés ou réservés à des professionnels. Les réseaux sont, là encore, un lieu de reconnaissance sociale et d'appropriation de savoirs essentiels pour répondre à la quête de sens et à l'accroissement des situations anxigènes contemporaines. ”

22

*“ Astrologie (comment faire son thème astral), retrouver le goût de la lecture, sophrologie, accompagnement de personnes en fin de vie, échange sur nos lectures, étude de la théologie, parler des problèmes d'alcoolisme, philosophie du yoga, expression théâtrale, ateliers de créativité, groupe de parole sur la sexualité, expériences de vie, entraînement de la mémoire, jeux de rôles, jeux d'écriture, art du conte, analyse transactionnelle, connaissance de soi et des relations humaines d'après les écrits de Carl Rogers, diététique, écoute active, gestion du changement, gestion du stress, gestion et l'organisation, gymnastique cerveau mémoire, programmation neurolinguistique, relaxation, relaxation sophrologie, relaxation yoga, santé, mécanisme de la maladie, fonctionnement du corps, stretching, yoga.”*²³

22 AFREROLE, op. cit., p. 56

23 AFREROLE, pp. 56 et 57

Un échange sur le stress est représentatif de ces savoirs de développement personnel : “ *Un groupe se réunit régulièrement, depuis le printemps 2001, autour du thème “gestion du stress”. La personne qui a initié l'atelier a une formation de naturopathe et une expérience des démarches de développement personnel.*

“ *Après intervention de la médiatrice, l'objectif de l'atelier a été défini ainsi:*

- *repérage de principes et de méthodes de gestion du stress en s'appuyant sur l'expérience de chacun (yoga, méthode “ Vittoz ”, massages, relaxation, etc.) ;*
- *lieu d'échanges des réflexions personnelles, lectures, expériences pratiques, stratégies de prévention ou de résolution ;*
- *Il s'agit d'un échange de savoirs collectif favorisant le mieux-être, non d'un travail à visée thérapeutique. ” Réseau Denfert (RERS de Paris 14^e).*

Certains échanges concernent des savoirs dont on peut dire qu'ils répondent au désir “ d'apprendre un mode d'emploi des connaissances et des savoir-faire dans un système social que l'on sait utiliser ”, de ne pas laisser tout pouvoir aux experts. Ainsi, “ *chaque fois que j'apprends à me situer dans les relations sociales, dans la vie des groupes et des institutions, je gagne la capacité d'exercer un pouvoir sur ma vie intime et sociale*²⁴ ”.

“ *A la suite des récentes élections municipales, un membre du réseau a proposé un échange sur la “démocratie”, après avoir constaté autour de lui les faibles connaissances des institutions politiques de ses concitoyens.*

“ *Un groupe de sept personnes s'est retrouvé à plusieurs reprises. Une première réunion a permis un échange de points de vue sur l'idée de démocratie, mais aussi sur les contre-pouvoirs et les possibilités qu'a chacun de nous d'exercer sa citoyenneté. Lors des réunions suivantes, deux exposés ont été présentés, l'un sur les institutions de la V^e République, l'autre sur l'exercice du pouvoir dans d'autres démocraties (Etats-Unis, Suisse, Italie, Japon). Réseau Denfert*

Rôle du sens dans l'intention d'apprendre

“ *Le sens n'existe pas en soi. Nous le créons avec toute notre histoire, nos projets, nos craintes, nos expériences antérieures.* ”²⁵

“ *Quand j'étais petite, il n'y avait pas de dessin, on n'en faisait pas. Et puis arrivée en seconde, donc j'avais 15 ans, l'adolescence, etc., j'ai changé d'école et on a eu des cours de dessin. Je m'en souviens comme si c'était hier, or il y a quand même cinquante ans de ça! Bon, on a dû faire un dessin; je l'ai fait, en tremblant un peu, parce que je n'avais jamais vraiment fait de dessin à part pour m'amuser à la maison, et la prof a fait le tour, elle a fait des compliments à certains et, arrivée vers moi, elle m'a dit: “Oh, ce que c'est mièvre!” Je m'en souviens encore... C'était des trucs un peu petits, un peu figiolés, il n'y avait pas le côté “artiste libre”, etc. Et moi qui le faisais en tremblant, ça m'a fermée pour toujours... Bon, c'est peut-être facile de s'excuser comme ça, mais je m'en souviens comme si c'était hier... Je me suis dit “bon, de toute façon, je ne suis pas douée en dessin, et puis voilà...” AB7*

En effet, nous le voyons avec les exemples précédents, le sens émerge à l'occasion d'une sollicitation, d'une information, d'un événement qui nous interpelle et nous concerne personnellement: la Journée mondiale de la Femme pour des femmes marocaines, une offre de dessin pour des “coincées du crayon” qui n'ont toujours pas “digéré” cet échec, etc.

« *Et dans ma tête ça a fait tilt, je me souviens même d'avoir rigolé avec l'expression “Eh bien, si c'est pour les coincés du crayon...” Je me considère tout à fait dans cette*

24 Claire Héber-Suffrin, 1998, *les Savoirs, la Réciprocité et le Citoyen*, Paris, Desclée de Brouwer, p. 200

25 Hélène Trocmé-Fabre, 2001, op. cit., p. 82

catégorie. Donc, pourquoi pas, après tout? Elle l'avait présenté d'une manière sympathique, toute douce, toute gentille... Du coup, je me suis inscrite, et puis on a attendu un petit peu parce qu'elle était très prise, elle avait bien annoncé que ça n'aurait lieu que plusieurs mois après. ” AB7

Au départ il y a un désir, tendu vers un but, “ *un projet : celui d'apprendre* ”. Le contexte social et culturel qui environne un échange de savoir est tout à la fois stimulant, mobilisateur et porteur de sens. Stimulant dans *l'intention* d'entreprendre une action, apprendre ou transmettre; mobilisateur quand *l'intention* se concrétise en *projet* nécessitant un temps de réflexion, d'information; porteur de sens quand le projet se concrétise et qu'il s'agit d'aller “ au bout ” des choses.

Un échange grammairien : “ *C'est pas par devoir. Parce que quand on veut faire quelque chose, si on n'est pas motivé, si on n'a pas forcément envie de faire ça, on est obligé de le faire donc le travail est bâclé. Mais là, j'avais une motivation, j'avais envie d'apprendre. J'étais d'ailleurs là pour apprendre. Je voulais avoir un train d'avance pour connaître un petit mieux la grammaire. Je voulais être en avance sur quelque chose. Juste m'enrichir moi et pouvoir peut-être apprendre à quelqu'un d'autre. Je pourrais même corriger quelqu'un d'autre. ” Jilali CHS2*

Tout au long des étapes d'un échange, l'environnement social, familial, professionnel, les questionnements permettent la concrétisation de l'intention :

Echange “ pharmacie de base à la maison ” : “ J'ai des enfants en bas âge. [...] Je peux donner des idées sur la manière dont on peut ranger son armoire à pharmacie, quels sont les médicaments nécessaires, quels petits soins on peut soi-même effectuer (en matière de brûlure, coupure, température...)

“ J'ai toujours aimé chercher dans les livres quand je ne savais pas, j'ai toujours aimé apprendre.

“ J'ai un peu peur de me lancer dans cette offre de savoir, pourtant c'est une expérience qui me plaît, que j'ai envie d'essayer.

“ Je sais ce qu'il faut faire en cas de brûlure, par exemple, parce que je le vis pratiquement tous les jours dans mon service; en reprenant mes cours, lors de ma formation professionnelle, en consultant des livres de secourisme, je dois être capable de répondre aux questions qui me seront posées.

“ Me voici nommée ou plus exactement re-nommée “offreuse d'un savoir en pharmacie de base, utile à la maison”. Mon offre est notée sur le tableau offres/demandes du Réseau d'Echanges réciproques de savoirs de Saint-Jean-de-la-Ruelle.

“ Quelque temps plus tard, Thérèse me recontacte : un groupe de femmes du quartier est intéressé par mon offre.

“ Nous nous rencontrons (Thérèse, plusieurs demandeurs et moi-même) pour mettre au point l'échange (jour, heure, nombre de demandeurs, matériel, etc.); pour la méthode, c'est à moi de voir ce qui me convient le mieux; on me fait confiance; c'est plus sécurisant pour moi de ne pas avoir de contraintes lors de mon premier échange.

“ Nous décidons ensemble des modalités de l'échange; il aura lieu dans dix jours.

“ Quelques jours avant l'échange, je vais à la pharmacie de mon quartier demander les prix des produits, s'ils sont remboursés par la Sécurité sociale; je demande à mon médecin traitant si mon savoir est correct.

“ Le jour où j'ai proposé mon savoir à Thérèse, je n'avais qu'une vague idée de ce qui allait se passer, comment j'allais m'y prendre, comment ma proposition intéresserait, comment j'allais répondre à la demande, quels effets l'échange produirait sur moi, sur l'autre, sur mon savoir appris, sur mon savoir transmis, sur mon savoir reçu.

“ Pendant l'échange, j'écoute, je découvre des gestes (massage des bébés), j'informe, je réajuste certaines pratiques, j'offre mon savoir. ” MT1

“ L'acte d'apprendre prend tout son sens quand il est articulé sur l'axe individuel qui va du désir profond aux objets-buts et situé dans un champ culturel et social hors duquel il n'a pas de réelle signification. Apprendre est [...] une pratique et une recherche insérées dans un réseau d'interrelations... ”²⁶

Il y a *désir de savoir* dans un premier temps, mais *l'intention d'apprendre* ne vient qu'avec une motivation particulière. Puis, pour aller de l'intention au *projet*, il faut justement du sens qui permettra de vaincre la peur, les appréhensions, les angoisses et les inhibitions qui sont autant de freins et de limites à l'échange.

Limites et conditions de la motivation

Il est souvent question de *décalage* entre l'offre et la demande, d'où l'importance de:

- **l'écoute** pour connaître au mieux les motivations explicites et implicites. Sous le couvert d'une demande de “ savoir dessiner ” peut se révéler le désir de se réassurer, de reprendre confiance en soi, se “ désinhiber ”, se “ décoincer ” ou d'entrer en relation avec un offreur qu'on admire. Le sens donné au savoir n'est pas le même chez l'offreur et le demandeur. Les questions que l'apprenant se posera ne seront pas sur le même registre que celui de “ l'enseignant ”, d'où incompréhension, démotivation et frustration.

“ Un échange comme ça, il faut que ça dure un certain temps pour que tu puisses en dire quelque chose... [...] Mais c'est vrai que je suis sortie frustrée [...] en trois fois, tu ne peux pas vraiment sortir quelque chose de ce genre de cours [...] trois fois, c'est trop peu... ” **AB2**

La demande peut se révéler très fortement investie du point de vue affectif:

“ Françoise est fantastique [...] J'ai senti à travers son discours qu'elle allait m'apporter autre chose [...] J'ai cru comprendre que le cours de Françoise m'aiderait à sortir de là [...] Françoise a un contact extraordinaire, elle est fantastique [...] Je me suis intéressée à Françoise parce qu'elle a ce désir de transmettre, et moi mon désir le plus profond c'est de transmettre le peu que je sais. ” (Hélène) **AB2**

“ J'ai dit “ oui ” parce que, quand on me demande d'aider quelqu'un, j'aurais beaucoup de mal à dire “ non ”. J'ai même dit à Thérèse : “ Vous me voyez en train de vous dire non ? ” Je ne peux pas dire “ non ”. [...] A la première mise en contact, je regardais G., je l'observais et je me disais : “ Tu vas vivre quelque temps avec. ” Je la regardais, je cherchais son regard ; j'avais été touchée parce que j'avais senti tout de suite une détresse en elle; je l'avais sentie très malheureuse, elle était très triste... j'avais vraiment senti sa détresse ; donc, en moi-même, il y avait déjà eu un élan affectif ; ça aurait été très difficile si je ne l'avais pas eu envers elle. J'ai su très vite que j'allais l'aimer ” Philippine, offreuse en français **PH1**

C'est sans doute là le rôle le plus important de la mise en relation et du suivi de l'échange : prendre le temps de faire s'exprimer les partenaires de l'échange pour que l'offre et la demande “ correspondent ” le plus possible à ce que chacun peut et veut apporter et trouver.

La forme de l'écoute et du questionnement est importante : ils ne doivent pas ressembler à un interrogatoire ni à une façon d'imposer un point de vue, car l'expression s'en trouve alors amoindrie, pauvre en information sur les objectifs de la demande.

26 Bernadette Aumont, 1992, *l'Acte d'apprendre*, Paris, PUF, 302 p., page 265

“ Ce n'était pas très agréable comme médiation, je ne sais pas pourquoi... C'était très sec et froid. Peut-être parce qu'elle savait que Françoise était réticente vis-à-vis de moi. Elle m'a bien redemandé si je savais à quoi je m'exposais... Mais je n'avais pas peur du tout ! ” AB4

- la **reformulation** de la demande et de l'offre. L'énoncé de l'une et de l'autre est-elle suffisante pour que les objectifs visés par l'échange soient les mêmes pour tous les protagonistes de l'échange ?

“ Donc, on a eu un premier contact au Réseau, en présence de Thérèse et puis d'Aïtan, une amie de Gülaye, la jeune femme étrangère dont je parlais ; ce premier contact, c'était pour nous mettre en relation... Moi, je venais faire connaissance. Donc c'était Aïtan qui faisait l'interprète, une jeune femme turque qui vit en France depuis quatorze ans [...] C'est Gülaye qui a fixé le premier jour de rencontre, chez elle, en présence encore d'Aïtan ; ça la rassurait d'être chez elle” PH1

- de la prise en compte de l'**angoisse de l'offreur** qui peut avoir peur de ne pas savoir transmettre, le demandeur étant supposé avoir une attitude plus “cool”, plus passive, étant moins exposé dans l'échange.

Echange anglais : *“ L'offreuse est peu intégrée au réseau (c'est son premier échange), elle a été sollicitée pour animer l'échange [...] Elle ne sait pas comment s'y prendre, elle ne prépare rien de particulier. Après une première séance assez satisfaisante, très vite des signes de démotivation vont surgir: absentéisme des uns ou des autres, suspension de l'échange pour des motifs variés... Trois mois plus tard, l'abandon définitif d'un des demandeurs va entraîner l'annonce de l'abandon de l'offreuse. ” AB1*

Un échange réussi, pour lequel on a surmonté les difficultés, suscite la motivation pour un autre échange: les femmes marocaines souhaitent par la suite apprendre le français.

“ ...maintenant, les femmes demandent des cours de français.... Ces femmes-là ont des enfants qui sont à l'école, et chaque soir ils arrivent avec des devoirs, ils ont des devoirs à faire, en arabe et en français. Mais comme elles ne savent pas le français, elles sont ennuyées, auprès des enfants, de ne pas pouvoir les aider... ” B3

Il apparaît ainsi que la motivation initiale du demandeur est la condition principale du succès d'un échange. Il faut que le savoir en question soit important pour lui, qu'il s'intègre dans un projet de développement personnel ou professionnel, bref qu'il ait un sens. Cette dimension peut également être d'ordre affectif, comme cette personne qui souhaite apprendre l'italien pour pouvoir communiquer avec ses grands-parents, qui ne parlent que cette langue, et leur offrir ainsi un cadeau émouvant et inestimable.

- Dans un second temps, la **“qualité”** de l'offre va renforcer ou au contraire affaiblir la motivation du demandeur. Par “qualité” nous entendons d'abord la capacité de l'offreur à mener une réflexion pédagogique débouchant sur une méthode de transmission du savoir appropriée. Cette méthode devra être élaborée à partir de la problématique du demandeur, elle nécessite donc une écoute, une attention de l'offreur vers le demandeur, ainsi qu'un investissement pour son élaboration et sa mise en œuvre.
- Le **rapport de l'offreur au savoir** en question joue bien sûr un rôle : un offreur passionné par son sujet suscitera évidemment plus d'intérêt que celui qui livre un savoir qui le concerne peu. De même, le fait que le demandeur soit réceptif aura

tendance à accroître l'investissement de l'offreur. On peut dire qu'il y a interaction entre la motivation du demandeur et celle de l'offreur.

Concernant les obstacles à l'intention d'apprendre, on note dans les récits d'échanges décevants, côté demandeurs : un manque de précision sur le projet, une motivation fondée plutôt sur une pression sociale, une boulimie de savoirs difficile à gérer, un manque de disponibilité, un sentiment d'exclusion quand il y a hétérogénéité du groupe. Côté offreurs, il semble y avoir défaut d'adhérence à la démarche RERS, une motivation par défaut, pour ne pas dire " non " à une demande. Dans tous les cas, les moments de médiation et de suivi de l'échange ont été menés de façon trop superficielle ou perçus comme accessoires.

“ Nous sommes amenés à pointer certaines faiblesses des RERS. D'abord, l'aspect “club de rencontres” : nombreux sont ceux qui participent aux réseaux avant tout pour rompre leur isolement social ; ils s'engagent dans des échanges parce que c'est la règle pour s'insérer dans le groupe, mais les savoirs en question sont pour eux plus des passe-temps que des savoirs réellement désirés. La multitude des offres pose également problème : elle exprime une richesse collective certes, mais elle engendre aussi un comportement de “papillonnage”, où certains vont de savoir en savoir, abandonnant rapidement les échanges engagés sans prendre le temps d'approfondir quoi que ce soit. Mais pourquoi pas après tout? C'est là une façon de se chercher, peut-être de se construire... Reste que ces abandons sont souvent mal perçus par les offreurs, qui se trouvent remis en cause. L'intervention du médiateur est alors très importante pour expliquer et rassurer les offreurs sur leurs compétences. ” AB1

SAVOIR SUR LE SAVOIR

Rôle du médiateur

Ce passage de l'*intention* et du désir d'offrir ou de demander un savoir au *projet* d'apprendre est fonction de “ filtres ” qui sont autant de raisons, bien souvent implicites, et de conditions à la réussite ou non de l'acquisition d'un nouveau savoir. Ces “ filtres ” sont :

- l'environnement, le contexte familial, social, politique de l'individu;
- la motivation, au croisement “ *du biologique, du psychologique et du culturel* ” et de l'histoire personnelle de l'individu;
- le système de pensée, “ *les perceptions, les supposés, les évidences et les opinions immédiates ou toutes faites* ”, les “ *conceptions* ”;²⁷
- les savoirs antérieurs qu'il s'agit de déconstruire et de reconstruire: “ *L'individu apprend au travers de ce qu'il est et de ce qu'il connaît déjà.* ”
- la perception pour la personne de ses propres compétences, le savoir sur son savoir.

Pour apprendre, il faut un *projet* motivé par un désir ou un manque, un *affect* (plaisir, émotions, questionnement), une *démarche cognitive* et enfin une *signification* donnée au savoir pressenti (quelle finalité ?). Il n'est donc pas inutile de s'interroger sur ces filtres, d'en faire expliciter le contenu pour mettre en évidence ce qu'ils peuvent représenter comme facteurs bloquant ou, au contraire, facilitant l'apprendre.

Une des spécificités des RERS consiste dans la volonté de favoriser un savoir sur le savoir, par des échanges sur les échanges, des récits d'apprentissage, etc. Nous constatons que les interviews réalisées pour l'étude dans les différents RERS ont joué ce rôle de réflexion, de mise à distance de l'expérience pour les personnes qui ont accepté de répondre.

27 André Giordan, 1998, Op.Cit. page 30

“ Tout membre d'un RERS aura le souci d'aider chacun à identifier ses propres savoirs et les moyens de les transmettre à d'autres, tout en l'aidant à élaborer ses demandes d'apprentissages et de formations. Le souci de la réussite de l'autre est indispensable pour approfondir son propre savoir. Cette interaction entre individus est source d'autoformation et par là-même de valorisation individuelle et personnelle par autrui. ” (article 5 de la Charte des RERS).

Une offre ou une demande de savoir dans un contexte d'apprentissage en parité et réciprocité est l'occasion pour les participants de se souvenir et de repérer de quelles façons leurs savoirs se sont construits, de quelles personnes ils les ont reçus - ou rejetés -, de leurs réussites et de leurs échecs, de leurs manques et de leurs désirs d'apprendre.

“ Je ne savais pas si je serai capable de donner ce savoir (apprendre à construire des cerfs-volants) que j'amenais de mon enfance. ” **La Cinq**

“ Je ne me souviens pas comment j'ai appris l'origami, ni de mon premier pliage. Enfant, j'adorais créer quelque chose de mes mains. Je faisais également du macramé. Je crois qu'en fait ma mère était abonnée à une revue sur la création manuelle et je me souviens y avoir vu des pliages. Ma mère m'a toujours encouragée aux travaux manuels quels qu'ils soient.

“ Ce qui me fascine dans l'origami, c'est que l'on n'a besoin de rien, excepté de ses mains et d'une feuille de papier.

“ Mon premier souvenir remonte au CM2. J'étais dans une école qui pratiquait une pédagogie ouverte vers l'extérieur et j'avais proposé à l'institutrice d'offrir l'origami aux enfants.

“ A cette époque, j'avais déjà fait plusieurs pliages et je me souviens avoir “ flashé ” sur un très beau bouquin grâce auquel j'ai progressé. Je pense que j'ai dû montrer des pliages de ce livre. J'étais contente de mon offre.

“ J'ai appris de façon permanente. Je connaissais par cœur trois pliages: la grue, la fleur de lis et l'escargot que je montrais, histoire d'épater. Je faisais d'autres pliages à partir du livre, mais ceux-là je les avais dans les mains. ” **BM**

Il y a alors compréhension des enjeux, “ comment j'ai appris ”, “ comment l'autre a appris ”. Un ajustement de l'offre à la demande peut se faire et réciproquement.

Ce temps d'échange sur l'expérience est quelquefois négligé par manque de temps, par manque de motivation (à quoi ça peut servir ?), par manque d'information sur le rôle du médiateur, sur son importance.

“ La généalogie...on n'a pas pu répondre, j'avais essayé d'entrer en contact avec un réseau d'un autre quartier d'Orléans, ça n'a pas abouti...ça arrive dans notre pot commun, de ne pas trouver les offres ou les demandes correspondantes. Ça capote parce que parfois la mise en relation n'a pas été faite avec assez de rigueur et les gens se lassent... [...] J'aimerais avoir plus de temps, à la fois de réfléchir, de faire les choses de façon plus posée ; sous prétexte de faire beaucoup de choses, on occulte une dimension de profondeur. ” **T1**

“ Quand Nicole m'en a parlé, elle m'a dit qu'elle était médiatrice, mais j'ai l'impression que c'était déjà un petit peu enclenché. Mais, bon, Françoise avait bien présenté l'échange en disant: “C'est pour ceux qui vraiment ont peur, qui ne savent pas, il n'y a pas besoin d'avoir appris quoi que ce soit.” Je lui ai fait confiance; c'est vrai qu'on n'en a pas parlé avec Nicole, on a squizzé un peu la médiatrice. ” **AB7**

M-J : “ Nicole (la médiatrice) m'avait téléphoné pour fixer la première date ; elle m'a proposé deux dates et je lui ai donné celle qui me convenait. D'abord on devait être 6, mais finalement à la première séance on n'était que 5. Ensuite, les dates, on les a décidées avec Françoise (l'offreuse). Mais ce n'est pas un échange où il y a eu des problèmes... ”

Le rôle de la médiatrice se limite aux questions pratiques, elle est surtout perçue comme servant à régler les conflits.

A : “ Mais le médiateur n'est pas seulement là quand il y a des problèmes... ”

M-J : “ Oui, mais en l'occurrence j'avais déjà discuté avec Françoise, donc je n'ai pas eu besoin d'exprimer ma demande à Nicole. J'avais déjà vu avec Françoise, c'était clair, je savais ce que j'allais trouver. ” **AB6**

Si l'offreur est considéré comme expert en tout (en savoir, en mise en relation, en évaluation), le demandeur peut se désengager ou se démotiver. Dans l'échange dessin, Hélène, malgré la satisfaction retirée de l'expérience, se sent frustrée, elle a oublié la dernière séance et trouve l'échange trop court. A la fin de l'entretien, on connaît le principal élément de sa motivation :

“ Je me suis intéressée à Françoise parce qu'elle a ce désir de transmettre, et moi mon désir le plus profond c'est de transmettre le peu que je sais. [...] Quand tu aimes l'enseignement, il y a quelque chose qui passe. C'est parce que j'ai senti la même chose chez Françoise que j'ai eu envie de faire du dessin avec elle. ” **AB2**

Le savoir en lui-même, le dessin et la nouvelle façon de regarder les choses, est sans doute secondaire par rapport à la personnalité de l'offreur et l'envie de découvrir une personne jugée exceptionnelle. On comprend alors mieux le rapport au savoir un peu velléitaire de la part de la demandeuse.

Tout médiateur en formation peut être considéré comme un “ passeur de sens ”²⁸ et un facilitateur de “ savoir sur le savoir ”. Aborder de front des demandeurs d'un savoir sans chercher à évaluer ce qu'ils savent déjà, comment ils l'ont appris, quelles sont leurs motivations, quel type de projet ils envisagent, ne permet pas à ces demandeurs “ d'accéder au sens et au plaisir d'apprendre ”²⁹

Dans un échange au long cours, le temps permet à chacun des participants de tâtonner, de chercher, et, sans doute, de découvrir ce savoir sur son savoir:

Echange origami: “ Avant la Fête des savoirs, j'ai eu trois échanges. Ça se passait chez Nadine. Je n'y connaissais rien et me croyais plus douée que je ne l'étais. J'étais démoralisée, car je devais être efficace pour participer au stand origami. Je m'embrouillais un peu trop. J'avais du mal à repérer la tête de la queue. J'ai demandé à Nadine qu'elle me montre deux choses simples que je puisse faire facilement. J'ai appris à faire l'étoile et la baleine.

“ Le jour de la fête, je préparais les pliages de base. Je coupais les carrés (l'origami se fait toujours à partir d'un carré). Je faisais les médianes et les diagonales. Deux personnes se sont pointées, elles m'ont montré la grenouille que j'ai pu réaliser après. Avec Nadine on s'est bien complétées, grâce à ma baleine j'ai pu occuper les gamins.

“ Mais c'était très dur pour moi. J'ai persisté pour Nadine, mais je ne comprenais rien et puis elle m'a donné l'envie de continuer.

28 René Barbier, 1998, *L'éducateur comme passeur de sens*, in Bulletin interactif du Centre international de recherches et d'études transdisciplinaires, n° 12.

29 André Giordan, 1998, op. cit., p. 161

“ En groupe, je me suis rendu compte que je n'étais pas la seule à ramer. Régine avait les mêmes difficultés que moi. J'ai alors compris que ce n'était pas une question d'âge, puisque Régine était plus jeune.

“ On formait un groupe très sympa. On a repris les techniques de base, le rythme était plus lent. Catherine nous a très vite dépassées. Elle faisait son mobile avec des perroquets. Régine est venue un peu plus tard dans le groupe. Ensuite Nadine a individualisé son pliage. Elle nous demandait ce que nous voulions faire, chacune choisissait son modèle. A la fin de l'échange, elle nous donnait les photocopies pour nous exercer chez nous. Avec Régine, ça m'a permis de reprendre les bases, c'était un second élan. [...]

“ Avant je voulais faire plein de choses, maintenant ce que je réalise c'est pour mon plaisir. [...]

“ Maintenant j'ai une base, quand je regarde un pliage, je sais comment je l'ai fait ”

BM

Mais, pour la plupart des échanges, limités à un certain nombre de séances, ces aspects *“ restent le plus souvent implicites, et par là-même, sont habituellement peu maîtrisés par le grand public : ils sont tous des obstacles à l'apprendre ”*. Reste seulement un sentiment diffus qu'il s'est passé quelque chose, qu'on a envie *“ d'aller plus loin ”*. Mais pour aller plus loin, il sera nécessaire de formuler une demande qui soit adaptée à ses besoins, en tenant compte de ce qui a déjà eu lieu, le déjà acquis.

Ou bien, et c'est souvent un constat récurrent dans les RERS, il y a démotivation, découragement, lassitude. *“ Il y a des fumistes aussi qui sont demandeurs et qui après... ”* En l'absence d'évaluation, de mise en relation et de suivi de l'échange, on en reste aux suppositions, aux préjugés parfois, et un sentiment d'échec s'installe chez l'équipe d'animation du RERS comme chez les participants de l'échange.

Echange dessin: *“ ... je dessine comme un pied. [...]* Tu me mets à l'extérieur avec un chevalet, je ne suis pas sûre de pouvoir reproduire le paysage. [...]

“ J'ai cru comprendre que le cours de Françoise m'aiderait à sortir de là. Mais j'insiste: pas en trois leçons. [...]

“ Ce devait être sur quatre séances. La 4^e, c'était à la rentrée; mais j'avais oublié, parce que la rentrée pour moi, c'est très bousculé... Le problème, c'est qu'en trois fois tu ne peux pas vraiment sortir quelque chose de ce genre de cours. Tu as juste compris qu'il faut aller au-delà.

“ ... Ensuite il y a eu les vacances, puis la rentrée, et j'ai oublié le quatrième échange. On pourrait se dire: pourquoi a-t-elle oublié alors qu'elle s'est sentie frustrée? Mais on est pris par des tas de choses. ... Ça aurait été une fois par semaine pendant six mois, là je n'aurais pas oublié.

“ Et là je trouve qu'elle m'a fait découvrir quelque chose de nouveau, j'ai envie de poursuivre dans cette voie. ” AB2

Très souvent pourtant, sur proposition de l'offreur ou du demandeur, des temps sont consacrés à réfléchir sur *“ comment on a travaillé ”*, éventuellement sur les *“ dire ”* (que signifie ce qu'on a dit ?) et les *“ faire ”* (qu'est-ce qu'on a fait réellement ensemble ?).

Offreuse en dessin: *“ Par ailleurs, j'utilise la “dynamique de groupe”. Chacun s'exprime sur ce qu'il dessine (ses essais, ses erreurs, ses trouvailles). ” AB3*

“ Et on a regardé ce que qu'on avait fait; on en a parlé, on a dit ce qu'on avait ressenti, etc., et on a progressé comme ça sur des choses tout à fait informelles ” [...]

“ Françoise a beaucoup insisté là-dessus, et c'est vrai que ça fait partie des pédagogies actuelles depuis longtemps : il s'agit non pas de voir par rapport aux autres, mais de

voir par rapport à soi-même, de quoi on était parti, où on en était arrivé, là, maintenant, au bout d'une heure et demie. Et ça, c'était sympa; et elle l'a fait exprimer en mots à chacune. ” AB7

Echange origami: “ *Chacune avait son rythme, mais elles ont toutes progressé de façon très nette. Il y avait une très bonne collaboration. On essayait également d'évaluer les pliages, de recenser les difficultés rencontrées.*

“ J'en avais marre, je luttais contre moi-même en me disant: “ Mets-y de la volonté, exerce-toi à la maison.” [...] En avril, j'avais parlé à Nadine et cela m'avait fait du bien. “ Nadine nous avait expliqué qu'elle avait un objectif : que l'on connaisse par cœur au moins un pliage et que l'on comprenne les explications d'un livre. Son projet pédagogique était simple. [...] Elle nous prenait comme nous étions. C'était ma plus grande découverte par rapport à un apprentissage et une pédagogie. C'est à ce moment-là qu'il y a eu un déclic et que je m'y suis mise. Je voulais me confronter à moi-même, voir si je pouvais refaire ce que j'avais appris. ” BM.

Les demandeurs prennent conscience que chaque individu a sa façon particulière d'apprendre, donc d'autres façons d'apprendre que la sienne, ses stratégies, mais aussi ses difficultés, ses blocages:

“ Moi, j'ai mis trente ans avant de pousser la porte d'un cours de dessin, pour finalement m'apercevoir qu'il y avait quand même énormément de gens qui étaient dans le même cas de timidité et de manque de confiance face à ce qu'on est en train de produire; mais il n'y a pas de raison, on n'est pas là pour être jugés, et en plus on fait tous des trucs différents alors qu'on a le même modèle... ” AB4

Rapport au savoir

L'apprenant entretient un rapport de “ connivence ”³⁰ avec le savoir, c'est-à-dire une certaine complicité, des représentations auxquelles il croit et il tient. Mais ce rapport est un non-savoir, un “ savoir qui ne se sait pas ” (Maud Mannoni).

“ Cette dimension (de savoir sur son savoir), toujours indispensable, de l'acte d'apprendre, apparaît en filigrane dans nombre de relations d'offre et de demande. Elle conduit à changer l'image de l'apprendre en général.³¹ ” Elle permet de modifier également le rapport aux savoirs, à soi-même et aux autres.

Ce savoir sur le savoir ou “ métacognition ” est une des conditions de réussite d'un apprentissage, car il permet d'avoir conscience de ses points forts et de ses manques. Il s'agit de faire advenir à la claire conscience ce savoir enfoui et de le relativiser pour expliquer, prévoir les difficultés et les réussites, reconnaître que son avis peut ne pas être pertinent.

“ J'ai toujours eu soif d'apprendre, j'ai donc participé à des ateliers, des stages, des formations, mais toujours dans la perspective d'utiliser mes connaissances avec les autres, telles que je les avais acquises par l'expérience. Rarement je les ai complétées seule : avec les livres... ou en travaillant seule.

“ J'ai toujours envie d'échanger un savoir acquis et, en même temps, la crainte de ne pas le transmettre avec assez de précision. L'expérience de mes difficultés me permet de repérer ce qui pourra gêner l'apprentissage du demandeur, mais j'oublie que celui-ci ne réussira pas obligatoirement par la méthode utilisée, d'où certains tâtonnements qui

30 Jean-Marie Labelle, 1996, *la Réciprocité éducative*, Paris, PUF, 312 p., p. 218

31 André Giordan, 2001, op. cit., p. 223

peuvent nuire à l'attente et au plaisir du partenaire. Mais je ne m'arrêterai pas après un échec, je prendrai ma revanche. Je réfléchirai et je trouverai une autre manière de faire pour que celui qui est en attente ait encore envie d'apprendre, de faire et de réussir. ” Nicole MO3

En effet, la réussite ou l'échec d'un apprentissage est fonction des expériences que l'apprenant vit ou a vécues. On retrouve la question du sens conféré à la situation d'apprentissage: “ Nul ne peut apprendre s'il ne se mobilise, ce qui suppose à la fois un mobile et une activité d'apprentissage effective (et efficace).”³²

“ A 20 ans, j'aimais pas me maquiller. A 30 ans, j'ai commencé à avoir envie ponctuellement d'être maquillée, mais sans oser me lancer. L'occasion a fait le larron. C'était un premier échange comme un apprivoisement [...]. J'ai regardé et elle maquillait les autres. Je me suis fait maquiller tout en me demandant quelle tête j'allais avoir. Je lui ai fait confiance. J'ai vécu cet échange comme une expérience d'ouverture et de diversité. Oser changer de tête, montrer différentes facettes de moi. Les compliments du groupe m'ont confortée et mise en confiance. Quelques semaines plus tard, j'ai vécu un deuxième échange avec la même offreuse. Là, je me suis plus impliquée en me maquillant moi-même. C'était assez réussi... ” Agnès MO3

Bernard Charlot évoque le “ rapport au savoir ” : chez l'apprenant, les apprentissages se font “ au travers de ce qu'il est, à ce qui lui arrive, à la situation dans laquelle il se trouve, à la société et au monde dans lesquels il vit ”. André Giordan³³ nous rappelle que “ l'apprenant ne part pas de rien. Il détient ses propres outils que l'on nomme conceptions. Ces dernières vont lui procurer son cadre de questionnement, de référence et de signification. ” “ Chaque individu se crée en créant son propre monde. ”

Grâce aux échanges, l'apprenant “ établit des relations de plus en plus nombreuses avec les autres et entre les savoirs. ” Ces échanges de savoirs sont souvent présentés comme “ la construction collective de nouveaux rapports aux savoirs ”.³⁴

Echange dessin: “ *Ce que j'aime bien aussi, quand tu touches à des disciplines différentes, c'est les recoupements entre différents domaines ; tu retrouves les mêmes choses, et c'est ça que j'adore... Par exemple, on a travaillé sur les “espaces négatifs”, et ça me fait penser au yoga des yeux et à l'apprentissage de lecture rapide: c'est un peu cette manière de lire. Nous ne devrions jamais lire en appuyant nos yeux sur les caractères, mais toujours sur les interlignes. Si tu lis comme ça, tu verras la différence, tu es beaucoup plus décontracté. Il ne faut pas lire en regardant les lettres; il faut soit regarder les blancs à l'intérieur des lettres, ou bien lire en mettant tes yeux sur les interlignes... ” AB6*

Marie-José tisse des liens entre ses différentes expériences et apprentissages, et c'est ainsi, en leur donnant plus de sens, que se construit un nouveau rapport aux savoirs, mais aussi aux autres:

“ J'étais à l'aise avec Françoise, c'est d'ailleurs pour ça que j'ai accepté... Maintenant, quand je suis des cours ou autres, j'ai envie de me sentir bien avec les personnes, je ne veux plus me forcer. ” AB6

Un échange sur l'échange fait découvrir des liens entre le savoir reçu et ses propres savoirs et permet d'entrer en réciprocité:

32 Bernard Charlot, 1997, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos

33 André Giordan, 1998, op. cit., p. 162

34 Nicole Desgropes, 2001, *Un regard sociologique et pédagogique sur les réseaux*, in Partager les savoirs. Construire le lien, p. 119

“ Esméralda, qui était demandeuse de cet échange sur le commerce équitable, propose d'offrir un savoir sur “ le café, son histoire, sa culture ”; elle souhaite associer à cet échange un maximum de femmes d'origine étrangère, du fait que le café est produit par différents pays. ” **MT2**

Une offre qui modifie l'idée que l'on a d'un savoir peut déjà être l'occasion de considérer ce savoir sous un autre angle, tant pour soi que pour les autres, et d'anticiper une réussite:

“ Mais pour ce qui est du dessin et de la peinture, je suis complètement bloquée depuis... toujours, et je refuse cela quand on me le propose, même à l'atelier de sculpture: quand on me dit “il faudrait dessiner...”, je suis complètement paniquée, je le refuse, je n'y arrive pas...

“ Et puis Françoise - je crois que c'était l'une des premières fois où elle est venue, elle s'est présentée, et parmi ses offres, il y avait “le dessin, une nouvelle méthode qui donne confiance et qui s'adresse à des adultes qui n'y connaissent rien, qui ont peur...” Et dans ma tête ça a fait tilt. ” **AB7**

“ Le rapport social au savoir est l'ensemble d'images, d'attentes, de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir [...], sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même”.³⁵ Une image de soi différente apparaît : confiance en soi, en ses capacités, valorisation, fierté, décontraction. L'apprenant perçoit l'utilité du savoir, comprend des choses qu'il n'avait pu saisir auparavant, dans le cadre d'un enseignement traditionnel.

“ Ça t'amène à d'autres techniques, ça te fait prendre conscience de choses qu'on t'a toujours dites – que moi j'entendais dans les cours de dessin –, mais que tu n'étais pas capable de décrypter. [...] C'est vrai que c'est aussi une caractéristique de la bourse d'échanges, les gens sont très ouverts et très attentifs soit à donner, soit à recevoir. J'ai rarement vu ce climat dans d'autres situations. ” **AB4**

“ Donc on a pris du papier et un crayon, et tout de suite on s'est senti en confiance. [...] Moi, j'ai trouvé ça rassurant et constructif, surtout quand on regardait nos feuilles après – bon, on n'était pas à un cours des Beaux-Arts, mais moi, je n'aurais jamais cru que j'arriverais à faire ça. C'était encourageant. ” **AB7**

“ Moi qui croyais que je ne pouvais pas dessiner, je suis contente quand je regarde mes dessins. ” Marie-José **AB6**

“Echange réussi, c'est valorisant, un petit peu de soi qui part pour être un petit soi pour l'autre, une chaîne sans fin. [...] Je me suis sentie valorisée, car la demande d'achat de poissons au petit port a été renouvelée. ” Nadine **MO3**

“ Je le referai, mais cette fois avec une autre image de ce savoir: le sourire du demandeur. ” Nathalie **MO3**

“ Le contexte d'offre et de demande permet un travail thérapeutique ; les demandeurs, du fait qu'ils sont par ailleurs offreurs, reprennent confiance en leurs possibilités: “ Quelqu'un qui se découvre capable d'apprendre et de transmettre des savoirs renforce ou retrouve sa confiance en soi, sait choisir ce qui lui convient dans le jeu social, voit se vivifier le réseau de ses relations, et donc se diversifier les occasions de résoudre telle ou telle difficulté.”

“ Les compétences de métacognition ou de savoir sur le savoir, permettent un véritable apprentissage de l'autonomie. Il est aussi important que les sujets explicitent les stratégies utilisées pour acquérir des savoirs que pour les acquérir. ”³⁶

35 Bernard Charlot, 1997, op. cit., pp. 135-136

36 SOCRATES, Projet Echange, op. cit.

Le rapport aux savoirs est important dans l'approche, l'apprentissage ou l'offre d'un savoir. L'hypothèse des RERS est que ce rapport peut être modifié par les conditions mêmes de la démarche: tous les savoirs sont idéalement concernés, la réciprocité, la parité entre l'enseignant et l'enseigné, etc.

Limites et obstacles

Les représentations les plus fréquemment évoquées susceptibles de freiner, voire de bloquer l'apprendre sont les suivantes:

- La **peur** de l'inconnu, de la différence, de l'autre, la crainte d'être jugé ;
- Le **blocage** face aux nouvelles technologies de l'information : Internet est souvent cité pour ce qu'il véhicule comme difficulté d'accessibilité (âge, coût, formation...). Dans ce cas, les personnes se disent " pas intéressées ", mais en fait ne s'agit-il pas de peur ? Comment faire s'exprimer ces personnes sur ce blocage ?
- Les **souvenirs scolaires** plus ou moins bons : " apprendre, c'est chiant " ou " ça ne sert à rien ";
- La "**consommation**" de savoirs : les demandeurs sont séduits par la diversité et la quantité de savoirs offerts ;
- Le savoir comme source principale de **reconnaissance sociale, de renommée** ;
- Demande **thérapeutique** : ça va me (vous) faire du bien ;
- Le savoir comme **utilité professionnelle** ou sociale: le savoir est considéré sous l'angle de ce qui rapporte, de sa rentabilité. Ce qui soulève le problème qu'à l'inverse certains savoirs risquent d'être qualifiés de " futiles " par rapport à d'autres. Bien sûr, on sait que l'exclusion sociale se fera plus par les déficits en savoirs académiques, mathématiques, informatiques, que par la non-maîtrise du crochet !

Cependant, ces représentations (images, conceptions, vécu scolaire, etc.) jouent sur le rapport au savoir et sont difficiles à changer en l'absence de réflexion sur ce sujet.

De nombreux exemples peuvent être donnés en ce sens :

- Certaines personnes que l'on côtoie sont porteuses de savoirs, mais l'habitude fait que l'on n'en prend pas conscience, comme les savoirs en droit de certains membres du MRERS, tous les savoirs développés par les participants des RERS en gestion, comptabilité, secrétariat, etc.
- Il existe des savoirs qui ne sont pas considérés comme tels: " comment on vit en couple aujourd'hui ", " la famille recomposée ", " que penser des OGM "... ou plutôt comment aborder ces nouvelles dimensions sociales, quelles questions se poser; des savoirs auto-censurés par leurs possesseurs, considérés comme farfelus par les autres (l'astrologie, la numérologie), certains savoirs " à risques " (natation).

La démarche de " métacognition " facilite des perceptions plus pertinentes sur soi, sur les autres, sur le savoir envisagé et sur les stratégies variées et possibles pour aborder les apprentissages.

Une perception adéquate du but envisagé et des conditions de sa réalisation favorise l'autonomie du demandeur et sa créativité.

" Le demandeur souhaitait progresser en espagnol, car il a des activités associatives qui le mettent en relation avec l'Amérique du Sud. Il y projette également un voyage. Il a donc un réel besoin de mieux maîtriser la langue.

“ L’offreuse a été professeur d’espagnol, ses activités professionnelles sont actuellement suspendues. Pour chaque échange, elle effectue un travail de préparation et cherche un support pédagogique attractif (vidéo, revues...) ”

“ Les échanges se déroulent régulièrement depuis plus d’un an maintenant et semblent très satisfaisants pour chacun : le demandeur a la possibilité de pratiquer l’espagnol avec quelqu’un qui le corrige et le fait progresser, cela le motive également pour effectuer un travail personnel. L’offreuse quant à elle doit mobiliser son savoir pour le transmettre et elle a ainsi la satisfaction de rafraîchir et d’entretenir ses compétences. ”

AB1

A l’inverse, le manque de clarté du projet est un facteur de découragement et de renoncement.

“ Un échange régulier de conversation anglaise a été mis en place entre trois demandeurs et une offreuse. Les trois demandeurs ne sont pas de même niveau, mais après un essai on juge que cela n’est pas gênant pour le déroulement de l’échange. Tous les trois veulent pouvoir s’exprimer en anglais pour des raisons plutôt liées à la pression sociale autour de cette langue (“à notre époque, il faut savoir parler anglais”) que par rapport à un projet personnel précis. [...] Trois mois plus tard, l’abandon définitif d’un des demandeurs va entraîner l’annonce de l’abandon de l’offreuse. ” **AB1**

“ Cependant l’offreur n’a pas toujours les compétences ou la démarche pour décoder les conceptions du demandeur et, à travers elles, les obstacles à l’apprendre qu’elles déterminent. ”³⁷

Ces conceptions façonnent les images que se fabrique l’offreur sur les compétences qu’il pense avoir ou pas, sur sa motivation à proposer un savoir qui le concerne ou au contraire qui n’est que la réponse formelle à une demande.

Le demandeur, quant à lui, a ses “ idées ” sur la situation d’apprentissage qu’il va vivre, son intérêt, sa qualité, ses chances de réussite.

L’absence de mise en relation, de suivi et d’échange sur les échanges ne favorisent guère la mise en construction commune du savoir et son évaluation par les partenaires de l’échange. On risque d’en revenir à des apprentissages verticaux où l’autonomie de l’apprenant est faible et le manque d’information sur la situation, le manque de perspective empêchent une évolution, un changement dans le rapport au savoir. D’où, encore une fois, le risque de reproduction d’attitudes d’échec, des abandons inexplicables, des échanges avortés.

“ “Présenter les jeux de société que j’aime bien”, cela ne me posait pas de problème. Comme il n’y avait pas de problème, le plaisir est passé avec la découverte du jeu. Mais pour “ la technique d’un jeu”, aïe! aïe! aïe! pourquoi avais-je accepté celui-ci ? Je pensais maîtriser, mais ma connaissance en était trop faible par rapport au désir des demandeurs... Je fus sauvée par Nathalie [...] je n’oublierai pas le rôle de la médiation qui doit permettre à chacun de préciser ses offres et ses demandes, car Nathalie n’a pas encore offert “ SOS Nathalie” pour sortir tous les offreurs trop téméraires du guépier. ” Marie-Gabrielle **MO3**

Découvrir par les échanges sur les échanges que les autres ont les mêmes difficultés ou les mêmes réussites permet de dédramatiser les échecs et de comprendre qu’il n’existe pas qu’une seule façon d’apprendre.

37 Giordan, 2001, op. cit., p. 217

LES CONDITIONS DE L'APPRENTISSAGE

Les conditions extérieures

Le lieu

Le lieu de l'apprentissage n'est pas le même pour tous les réseaux, car ceux-ci présentent des situations différentes :

Certains réseaux ont un local : autonome, ou appartenant à une structure municipale, ou partagé avec d'autres associations, ce qui peut occasionner des problèmes.

Or, l'apprentissage nécessite des temps de calme. Lorsqu'il s'agit d'échange de cuisine, le local doit être entièrement à la disposition du réseau.

Certains réseaux n'ont pas de local : ils fonctionnent au moyen d'Internet (Réseau Denfert, Paris 14^e) et profitent de structures existantes qui les accueillent ou bien les échanges se font au domicile des membres du réseau ce qui n'est pas toujours possible dans les familles.

Nous avons constaté au cours des interviews qu'il était nécessaire d'avoir un espace approprié pour obtenir un bon apprentissage afin de pouvoir sortir de soi.

Le problème du lieu est important à prévoir, tant pour le gain de temps (éviter de passer d'une salle dans l'autre), que pour le déroulement agréable d'un échange.

Souvent dans les réseaux, on fait des invitations pour les échanges collectifs, mais on ne sait jamais exactement combien de personnes vont venir. Une salle trop grande pour le nombre de participants peut faire fuir pour la fois suivante. Une salle trop petite fatigue.

Il est recommandé, pour la question des lieux, de prévoir une salle pour garder les enfants, si cela est possible, afin de permettre un climat plus serein, une concentration plus facile pour les personnes qui suivent l'apprentissage.

La durée

La durée dépend naturellement du type d'apprentissage

Il y a des apprentissages qui sont d'ordre pratique ou intellectuel, culturel ou technique, artistique ou historique.

Un apprentissage court est celui qui peut se faire avec un seul échange :

- Connaissance pratique : “ apprendre à manœuvrer un clic-clac ”
- Connaissance intellectuelle : “ apprendre à faire un chèque, à lire un plan. ”
- Connaissance culturelle : “ apprendre à faire le thé à la menthe à la manière marocaine. ”
- Connaissance technique : vidanger l'huile d'une voiture.
- Connaissance d'ordre artistique : regarder une exposition de peinture.
- Connaissance d'ordre historique : visite de site, de vestiges (dolmen, ruines romaines)

Un apprentissage long est celui qui nécessite plusieurs échanges.

Il doit se construire dans le temps, l'apprenant va acquérir le savoir par étapes :

- Connaissance pratique : apprendre à tricoter
- Connaissance intellectuelle : apprendre une langue étrangère, apprendre la langue des signes
- Connaissance culturelle : préparation d'un échange entre pays différents.
- Connaissance technique : apprendre à se servir d'un ordinateur.
- Connaissance artistique : apprendre la peinture sur soie.
- Connaissance historique : l'histoire d'un pays comme celle de la République Démocratique du Congo ; l'origine de l'histoire du peuple,

le temps de la colonisation, les années de la dictature, les évènements actuels...

Création d'espaces propices à la production de nouveaux échanges

Elle peut se faire au cours de rencontres collectives avec des membres des réseaux ainsi que des invitations de personnes amies ou extérieures au réseau, attirées parfois seulement par l'organisation d'une fête.

- **Les fêtes**

Le réseau de la Mosaïque des savoirs de Toulouse organise périodiquement des fêtes pendant lesquelles les personnes présentent des œuvres qu'elles ont façonnées :

- objets travaillés en bois : sculpture, pyrogravure
- céramique : apprentissage de poterie
- peintures à l'huile, à l'eau, peinture coulée...

Il s'agit de potentiels d'offreurs dont les réalisations sont mises en valeur. Ces fêtes sont l'occasion de faire naître des désirs d'apprentissage ou bien de récupérer l'apprentissage d'un savoir apprécié dans le passé.

L'organisation de la fête donne lieu à de nombreux échanges, car ce sont les personnes qui vont se charger de trouver un lieu d'excursion, de le retenir, de faire la liste des participants et de récolter la participation financière avant la fête, de faire les courses en fonction du nombre des inscrits, de choisir le menu : couscous, paella...de prévoir suffisamment de véhicules pour le transport sur le lieu de fête, de fixer l'heure du départ et d'y être fidèle, etc.

- **Les " Fêtes des Savoirs "**

Certains réseaux organisent une fête des savoirs autour de thèmes qui permettent un apprentissage simple : Réseau de Saint-Jean-de-la-Ruelle : Eau, Terre, Air, Feu : connaissance d'appareils sur l'eau, poterie, volcans, ateliers d'écriture, capacité respiratoire, etc., ou bien avec les différents échanges réalisés par les offreurs du réseau.

- **Les Portes Ouvertes :**

- au moment de l'anniversaire d'un réseau : les 10 ans du Réseau de Chalon-sur-Saône.
- à la suite d'un échange culturel : L'Arc-en ciel des savoirs de Bagatelle Toulouse avec le réseau de Safi Maroc

Plus qu'un apprentissage, il s'agit de porter à la connaissance des visiteurs les échanges culturels effectués durant ce voyage : macramé, peinture coulée, visite sur site des fours de poterie: patrimoine de l'Unesco, visite de Safi et de Casablanca, dégustation de gâteaux de ce pays.

- **Les soirées culturelles**

Ces soirées s'organisent par rapport à des membres des réseaux originaires d'un pays ou ayant vécu de nombreuses années dans un pays ou par suite d'un engagement par rapport au Tiers Monde : Bénin, Mexique, Madagascar, République du Congo ou par rapport à l'Economie Solidaire.

Ces soirées animées sont souvent accompagnées par la dégustation et le partage des produits ou de la cuisine de ces pays.

- **Les rencontres Inter-Réseaux**

L'organisation de rencontres festives Inter-Réseaux est souvent laborieuse et demande un investissement en temps important : la préparation nécessite des réunions préalables des différents réseaux intéressés. Elle est source de connaissance des personnes. Ici on peut parler de l'apprentissage du vivre ensemble, de la connaissance des différentes cultures, de la reconnaissance du métissage...

C'est une expérience de convivialité qui enrichit les personnes et projette les réseaux dans une nouvelle forme de société. Les quartiers désignés parfois comme " difficiles " sont

susceptibles de manifester un grand désir de changer le monde dans lequel on les a souvent enfermés.

- **Les échanges collectifs.**

C'est au cours d'échanges collectifs (échanges cuisine, ateliers d'écriture), que les personnes échangent les plus souvent sur leurs savoirs, leur désir de connaissance, leur envie de transmettre. Ces moments sont propices au repérage des savoirs.

Les conditions relatives à la médiation

Si nous avons commencé par parler des conditions extérieures, c'est parce qu'elles conditionnent d'une certaine manière l'apprentissage, en ce sens qu'elles doivent être préliminaires à la demande d'apprentissage. C'est le rôle du médiateur de les prendre en compte tant au point de vue du lieu, de la durée que de l'organisation.

Nous prendrons quelques exemples qui vont illustrer ce point de vue :

Tenir compte du lieu

- Connaissance artistique : Demande d'apprentissage musical : l'environnement le permet-il ?
- Connaissance intellectuelle : Demande d'apprentissage d'une langue étrangère le soir, alors que les locaux dans lesquels doit se dérouler l'échange sont fermés aux autres activités.

Tenir compte de la durée

- Connaissance historique : L'échange des sites historiques d'une ville située à une distance éloignée qui nécessite une journée entière tandis que la demande est faite juste pour une après-midi

Tenir compte de l'organisation

- Connaissance pratique : Décider d'un échange culinaire sur un plat chaud, quand le four de la cuisinière ne marche pas.
- Connaissance technique : Faire un échange pour réaliser un C.V. alors que la cartouche de l'imprimante est vide.
- Connaissance culturelle : Organiser une soirée avec des femmes d'origines étrangères sans préciser si l'autorisation maritale est de rigueur.

Si nous apportons ces détails qui peuvent paraître évidents, c'est parce qu'en fait les réseaux doivent faire face à des réalités humaines, et s'ingénier à prévoir ce qui permettra un apprentissage. Un échec dû à des considérations pratiques aurait un impact tout à fait déplorable. C'est une situation dont les réseaux ont tellement l'habitude que personne ne pense à les répertorier. Le désir de faire aboutir une demande d'apprentissage coûte que coûte dans le respect des personnes, fait partie de la formation d'une équipe d'animation qui, bien souvent, s'est formée sur le tas.

Les conditions relatives à la personne du demandeur

Afin d'éviter la démission du demandeur, il importe de préciser les conditions essentielles à une bonne préparation de l'apprentissage.

Capacité à formuler la demande

Une bonne appréhension de la réalité de l'apprentissage est nécessaire (car il peut y avoir une certaine notion de rêve dans la demande) de même qu'une bonne compréhension de la méthode proposée par l'offreur pour l'adapter aux circonstances matérielles.

“ Une jeune fille qui a un diplôme de couture est venue pour faire des échanges s'il y avait des demandes : la coupe sur les patrons, montrer comment on passe le tissu et la façon de coudre à la main et à la machine ” B3.

La motivation

- Le désir d'acquérir des bases.

“ Ce que j'aime bien aussi, quand tu touches à des disciplines différentes, c'est les regroupements entre différents domaines, tu retrouves les mêmes choses AB6

- Le désir d'apprendre.

“ Ce savoir a débouché sur une autre relation, mais c'est toujours le même désir de connaître davantage, ce qui est le désir d'apprendre ” B3

- La volonté d'apprendre.

“ Là, je parlais de rien, je me suis dit “ bon, j'apprends et j'ai appris ! Je trouve ça très sympa, ça veut dire qu'on peut apprendre à tout âge, tout le temps, c'est un peu le but des réseaux. ” AB7

- Le besoin d'apprendre.

“ Je veux participer à l'échange sur l'euro, j'ai besoin d'apprendre, je suis caissière et je cherche du travail. Si je sais rendre la monnaie plus vite, j'ai plus de chance d'être prise ” Arc-en ciel des Savoirs, Toulouse

- La curiosité d'apprendre du nouveau.

“ Oui, j'ai compris qu'elle allait m'apporter quelque chose de complètement nouveau, c'est cela qui m'intéressait. ” AB2

- Le besoin de rencontre..

“ Thérèse s'inscrit pour l'échange de paella, pour rencontrer Carmen qui est l'offreuse... ” Réseau de Saint Jean de la Ruelle

Une connaissance de soi

Apprendre est une source de savoirs. Le savoir à acquérir peut exiger de la part du demandeur des compétences qui ne lui sont pas naturelles et qui vont être cause de difficultés supplémentaires.

- Un savoir pratique : Un apprentissage minutieux par une personne peu précise de nature.
- Un savoir intellectuel : Parler une langue étrangère pour une personne qui a peu de mémoire pour apprendre et retenir le vocabulaire
- Un savoir culturel : Echange sur la profession de bibliothécaire chez une personne qui n'a aucun goût pour les livres
- Un savoir technique : Apprendre à se servir d'un ordinateur sans avoir d'attrait pour la technologie.
- Un savoir artistique : Apprendre à jouer d'un instrument de musique sans avoir d'oreille.
- Un savoir historique : Echange sur l'histoire d'un peuple chez une personne qui ne désire pas entrer dans la connaissance du monde.

Ces exemples ne sont mentionnés que pour une meilleure approche de l'apprentissage, non dans le but de refuser une demande. Au réseau, d'emblée on ne refuse pas une personne, quelle qu'elle soit, lorsqu'elle exprime une demande de savoir. C'est souvent un défi des réseaux de croire en la capacité de toute personne quels que soient ses antécédents, sa mentalité, ses difficultés.

Tant l'offreur comme le médiateur s'ingénieront à découvrir tout le positif d'un apprentissage de savoir même si celui-ci n'a pas atteint l'objectif désiré ; ils chercheront à gérer la situation vers un savoir-faire, savoir existentiel, savoir expérimental, savoir être.

Le relationnel

La relation au cours de l'apprentissage va être tout à fait essentielle, non seulement parce qu'elle va permettre la réciprocité si chère aux réseaux, mais parce qu'elle va déterminer :

D'un point de vue positif :

- L'authenticité de la rencontre entre l'offreur et le demandeur.

“ Une semaine a passé, deux semaines...et je me disais : “ est-ce que...tu croyais qu'elle était heureuse avec toi, que cela allait bien...elle ne t'appelle plus, peut-être que maintenant qu'elle est loin, elle ne t'appellera plus... ” et puis, paf! un jour, le téléphone qui sonne, c'était Gülaye, j'étais heureuse...Quand elle m'a appelée, je me suis dit que vraiment c'était du vrai qui était entre nous. ” PH1

- La communication comme moteur de l'apprentissage.

“ Elle avait besoin de communication, autre chose que ce qu'elle pouvait trouver à l'alphabétisation. ” PH1

- La capacité d'établir des liens entre les membres d'un même échange ou au cours des échanges collectifs (cela va jusqu'à former une famille)

“ Cette convivialité se manifeste dans les activités mais aussi au moment des fêtes. Les femmes riches, dans leur contact avec les femmes plus simples, elles s'aident, si elles savent qu'elles n'ont pas les moyens de faire les vêtements, soit elles leur donnent de l'argent, soit elles leur achètent des vêtements. Mais aussi, si elles apprennent que l'une d'entre elles est malade, elles vont la voir, cela devient une famille entre elles. ” B3

- L'expérience de la marginalisation qui va obliger à sortir de l'oubli

“ Vous avez parlé des droits de la femme mais vous avez oublié les femmes analphabètes. ”

Une femme analphabète, on lui donne un papier, elle signe sans savoir ce qui est écrit dans ce papier-là.” B3

D'un point de vue négatif :

- Le repli sur soi.
- Une raideur dans l'expression. (manque de spontanéité)
- Une incapacité à entrer dans la méthode de dynamique de groupe à cause d'un tempérament solitaire ou à franchir une étape de la rencontre collective.

“ Elle avait essayé un atelier d'écriture, mais là elle s'est bloquée ; c'était sur Yves Montant. Yves Montant, elle l'aimait, elle le connaissait, mais elle ne pouvait pas dire autre chose. Je crois qu'elle avait peur de mal faire. C'était trop difficile. ” PH1

- Un refus de la différence des cultures dans des échanges avec des personnes de différents continents.

“ A un moment donné Mermet nous dit “ Vous venez cet été en Turquie ? ”...

J'en parle à Pascal, elle saute en l'air : “ Oui, je pars en Turquie, je pars en Turquie ! ” Donc avec Nicolas, Nicolas qui n'avait que 4 ans – le voyage : 3000 km et je dis “ Comment, en voiture ? ” Mais alors là, pour moi, cela a été naturel...alors les gens : tu es folle ! Même ton petit-fils ! Tu ne sais pas...ici ils se conduisent comme ça, mais là-bas...c'est incroyable, même chez des gens très ouverts d'une certaine culture, il y avait cette incompréhension, j'étais quelque'un d'un peu inconscient...” PH1

Les composantes psychologiques du demandeur

D'un point de vue positif :

- La capacité à évaluer son intérêt

“ Je me suis rendu dans les classes et j'ai demandé qui avait un intérêt pour apprendre la couture. ” B3

- L'auto-appréciation de ses progrès au cours de l'apprentissage, l'expression de sa propre fierté.
- La possibilité d'exprimer un désir inassouvi depuis longtemps qui va stimuler le désir de l'apprentissage.

“ Une fois elle m'a demandé à apprendre une poésie. J'avais mis Brassens, la chanson du petit cheval ; elle a voulu que je lui transcrive, elle a voulu l'apprendre, elle me la récitait, elle me disait : “ Corrige ! ” Elle voulait bien la réciter, bien la dire. PH1

D'un point de vue négatif :

- Les blocages de l'enfance dans la famille ou à l'école.

“ Et avant, tu n'avais jamais fait de dessin ? Même à l'école ? ”

“ A l'école et encore...Pour les gens de ma génération, c'était moins organisé que maintenant. Le petit côté psy de mon coinçage, je peux le raccrocher à cette période.” AB7

“ A l'école on me disait que je dessinais mal, à part tout ce qui est géométrique. Eh bien je ne pensais pas que j'arriverai à faire quelque chose qui ressemble au modèle. ”

AB6

- La peur de partir de zéro.

“ Tu te rappelles un peu de la première séance ? ”

“ Oui, oui, oui...Nous étions quatre, chez Françoise, deux qui ont dit qu'elles avaient déjà fait du dessin – Christine et Hélène - et puis Marie-José et moi. On s'est regardé toutes les deux, on a pensé “ Oh la la ! On va encore se retrouver avec d'un côté les nuls et de l'autre les gens qui savent ” bien que Françoise nous ait rassurées. Moi, je sais que j'avais la trouille, même s'il n'y avait aucun enjeu, rien...Donc on a pris du papier et un crayon, et tout de suite on s'est senti en confiance [...] Je n'avais pas du tout pensé à cet aspect... Se retrouver en situation d'apprendre, en partant pratiquement de zéro, alors qu'il y a d'autres savoirs où il s'agit plus d'un perfectionnement... Là, je parlais de rien... AB7

- La honte de ne pas savoir, du manque, de l'erreur.

Ceci est d'autant plus difficile que l'apprenant peut-être, par sa profession ou par son expérience, dans le statut de celui qui sait.

“ Et avec moi il n'y avait aucun sentiment de honte ; elle voulait bien répéter : elle me disait : “ redis-moi, redis-moi ” PH1

- L'habitude : apprendre nécessite de sortir de la routine.

“ Surtout elle nous a inculqué quelques petits trucs pour se libérer de l'approche que l'on a habituellement ” AB4.

- La peur de mal faire qui va être cause d'inhibition.
- Le manque de confiance en soi ou, plus rarement, une confiance excessive en ses facultés qui empêche de recevoir des conseils de l'offreur.

“ Cà, c'est un truc chez moi- j'ai tendance toujours à me comparer aux autres, et souvent en ma défaveur... ” AB6

- L'incapacité à se remettre en question.

“ Petit à petit je me suis rendu compte que je ne savais pas regarder : par rapport à un point fixe... C'est tout bête, mais si on fait cet effort, on arrive à apprendre, à voir les objets différemment ” AB7.

- L'inquiétude face à un nouvel apprentissage sur un savoir déjà connu.

“ Elle, elle trouvait que son cours ne m'intéresserait pas, que ce n'était pas tout à fait adapté à moi car j'avais déjà fait du dessin. J'ai insisté pour y aller. ” AB4

- Le refus de créer par soi-même en voulant reproduire ce que l'autre a fait, refusant ainsi le bonheur propre à toute créativité.

“ Je me disais dans l'art, je suis nulle pour créer moi-même. ” AB7

L'apprentissage nécessite donc de tenir compte de l'humain avec ses qualités et ses limites, ses différences et ses ressemblances ; c'est de l'acquisition de ce même savoir que peut résulter la transformation de la personne jusque dans la profondeur de son être.

Les conditions relatives à la personne de l'offreur

Capacité à comprendre la demande de savoir du demandeur

- La précision dans l'écoute de la formulation du savoir à échanger.

“ Elle cherchait un contact et voulait apprendre mieux ” PH1

- La réponse à la demande par une méthode appropriée.

“ On sait bien qu'enseigner à un enfant, ce n'est pas pareil qu'à un adulte... J'ai pensé qu'il y a longtemps, dans notre école, on faisait de l'alphabétisation. Je me suis renseignée auprès de notre directeur d'école... “ Mme Atika, tiens ! Voilà j'ai trouvé le livre ” D'après ce livre là, j'ai commencé à donner des leçons aux femmes, vraiment en 2 mois cela a beaucoup amélioré l'Apprendre chez les femmes. ” B3

“ Un jour, je suis tombée sur la méthode de dessin de Betty Edwards, la pédagogie m'intéressait ” AB3.

- Explicitation claire de la méthode.

“ J'utilise la méthode de Betty Edwards comme base de progression, que j'adapte et enrichis des divers cours que j'ai fréquentés et de l'expérience de mes propres dessins. Une pédagogie du dessin, avec un enseignement par étapes, c'est nouveau pour ma génération ” AB3

La motivation

“ J'ai pris en charge Hermann volontairement. Au lycée, au collège, je me suis rendu compte qu'il devait peiner, et j'ai dit : “ Hermann, je vais t'aider. ” PH1.

“ J'aime bien sentir que je peux aider quelqu'un à comprendre quelque chose et à progresser. ” AB3.

Connaissance de soi

- La conscience de l'engagement requis.

“ Me disant en moi-même : “ Réfléchis, c'est un engagement ” Je me suis dit : “ tu t'engages ? Après tu y vas, tu tiens l'engagement... comme j'ai dit une fois, j'entendais la voix de mon père dire : réfléchis avant de t'engager, parce qu'un engagement, ça se tient ! ” PH1

- La preuve de sa détermination, de son sérieux et de son organisation.

“ Très vite, Françoise m'a remis un document avec le programme de ses séances- preuve que c'est quelqu'un de vraiment très bien organisé, qui était décidé à bien faire les choses. ” **AB5**

- La confiance de son savoir à partir d'une expérience de vie en ce qui concerne la transmission de ce savoir.

“ Je pense ne pas avoir été une enseignante classique et m'être tenue à des programmes très stricts. Je savais changer quand je sentais une motivation différente. ” **PH1.**

Le relationnel

- Découvrir l'état d'esprit du demandeur quant à la demande : ancrage de l'apprentissage.

“ C'était sa demande, à chaque fois. Je ne lui disais pas : “ on va faire ceci ou cela “ c'était sa demande, chaque fois je répondais à sa demande ” **PH1.**

- Aider le demandeur à faire face à l'inconnu au cours de l'apprentissage.
- Etre attentif aux peurs du demandeur, à ses attentes à son besoin d'être rassuré.

“ Françoise, elle a une façon très ludique, très détendue, et puis très attentive à la personne que tu es, à tes peurs, à tes attentes, c'est très rare d'avoir affaire à des gens comme ça. ” **AB4**

- Savoir apprécier ses reculs au cours de l'apprentissage, surtout s'ils sont dus à son passé, à des problèmes de santé ou familiaux, les lui faire exprimer.

“ On a fait des gribouillis...si, je dis “ gribouillis ”, Françoise ne va peut-être pas aimer ! En tout cas, il fallait qu'on se laisse aller. C'est vrai que plus tu regardes quelque chose, plus tu découvres, tu apprends à observer, à découvrir. ” **AB2**

- Créer un climat de confiance, faire preuve d'empathie : importance du regard, de l'écoute, des attitudes.
- Faire valoir ses qualités de communication qui faciliteront la rencontre entre demandeur et offreur, manifester de la spontanéité dans la relation.

“ Je comptais sur ça, sur ma façon d'être, au point de vue de la communication, d'entrer tout de suite en contact. ” **PH1**

- Faire prendre conscience par le demandeur de ses progrès

“ Je leur ai fait faire des dessins “ témoins ”, qu'elles puissent comparer à leurs réalisations ultérieures. ” **AB3**

- Avoir un respect de la diversité des personnes et de ne pas faire de comparaisons entre les demandeurs dans un échange collectif.

“ Je suis toujours fascinée par la diversité des expressions...Les quatre personnes vont faire des choses très différentes, et ça, c'est toujours passionnant ” **AB3**

Les composantes psychologiques de l'offreur

D'un point de vue positif :

- Avoir confiance dans la capacité de toute personne à acquérir un savoir à tout âge, quels que soient sa culture, son pays d'origine, ses conditions de vie.

Ceci est vraiment fondamental dans les RERS où les personnes les plus en manque de savoirs se présentent pour apprendre, ce qui doit leur permettre de reprendre pied et place dans la vie, dans la société.

Cela suppose donc de :

- Surmonter sa peur de ne pas arriver à transmettre son savoir.
- Accepter le " jeu " de recevoir du demandeur.

"Je sais qu'à chaque fois que je donne des cours, j'apprends des choses. Et puis, l'offreur apprend des demandeurs. " **AB3**

" J'ai reçu beaucoup du point de vue humain, du point de vue apport culturel ; je crois que ça a été un ensemble personnel très, très important. " **PH1**

- Etre capable de se laisser interpeller par le demandeur et de se remettre en question en changeant de méthode ou en recherchant une documentation adéquate.
- Etre disponible vis à vis du demandeur.

" J'ai dit que je pourrai donner 2 après-midi par semaine, car j'ai 2 après-midi de libre par semaine, mais une après-midi je ne peux pas car c'était l'après-midi où mon mari va en dialyse...quand on a fait 2 classes, j'étais obligée de faire 2 séances par semaine ; même le vendredi, je suis venue de 2 h à 3 h 30, je vais chercher mon mari à la dialyse"[...] "On a maintenant une femme médecin qui est toujours là quand on la demande " **B3**

" Là on se voyait beaucoup, beaucoup, je passais des fois jusqu'à 6 heures, même le dimanche. " **PH1.**

- Aimer rencontrer et créer des liens avec les personnes et entre les demandeurs.

D'un point de vue négatif :

- Ne pas respecter les conditions pratiques de l'échange : horaires, lieu, organisation.
- Ne pas se remettre en question par rapport à la méthode proposée si celle ci n'est pas adaptée aux demandeurs.
- Ne pas rechercher les moyens nécessaires à l'offre.
- Ne pas savoir faire face aux situations nouvelles qui surgissent.
- Refuser un climat de liberté et rester dans une attitude de supériorité
- Faire preuve de manque d'ouverture, ne pas accepter que se lèvent des interdits, des tabous dans quelque domaine que ce soit.
- Ne pas demander l'aide du médiateur s'il y a des problèmes.

Les conditions que nous venons de répertorier ne sont pas exhaustives et indispensables tant pour toutes les personnes, qu'elles soient demandeurs ou offreurs. Nous avons seulement relevé les réactions qui ont été exprimées dans les différentes interviews que le groupe " Apprendre " a réalisé au cours de son travail de réflexion. Il s'agit donc de traduire les qualités et les limites qui se sont exprimées mais qui rejoignent aussi notre expérience de vie dans les réseaux.

L'apprentissage dans le déroulement de l'échange

Du point de vue du demandeur

D'un point de vue positif :

L'apprentissage sera différent selon les personnes. Toutes les circonstances que nous avons évoquées vont donc modifier le déroulement de l'échange en ce qui concerne :

- L'acquisition d'un savoir.

“ Il a feuilleté les cahiers des femmes, il a trouvé que les femmes écrivaient sur ligne, qu'elles écrivaient bien. ” B3

- La confiance en soi.

“ Moi, j'ai trouvé ça rassurant et constructif, surtout quand on regardait nos feuilles après. Je n'aurais jamais cru que j'arriverais à faire ça. C'était encourageant. ” AB7

- La nouvelle manière de voir la réalité.

“ Et puis, ça m'a fait changer la façon de regarder les objets, et ça, ça me reste, et c'est vachement important. ” AB7

- Le bonheur d'apprendre.

“ Oui, j'ai beaucoup appris sur le moment. J'ai beaucoup plus appris qu'elle ne voulait bien me laisser entendre, et puis, c'était des moments très intenses et importants pour moi. J'ai trouvé ça extraordinaire, même en fait. ” AB4

- Le désir d'apprendre un nouveau savoir.

“ Cet échange a évolué. Elles ont demandé d'avoir un échange sur la ménopause ; cette femme médecin est venue et nous avons eu un débat sur ce sujet. Les femmes ont parlé de leurs propres problèmes. ” B3.

D'un point de vue négatif :

- Perte du désir d'apprendre.
- Manque de confiance en l'offreur.
- Conflit avec les personnes de l'échange

Du point de vue de l'offreur

D'un point de vue positif :

- La satisfaction de transmettre son savoir

“ L'échange a été très positif : tout le monde a exprimé sa satisfaction, et ça a été un moment gratifiant pour moi. ” AB3

- La conscience de créer du nouveau dans la transmission de son savoir.

“ La conclusion du livre est “ si vous voulez approfondir votre manière de dessiner, commencez par enseigner ” Parce que tu es obligée d'aller chercher des infos, de préparer, etc. ” AB3

- La complicité entre le demandeur et l'offreur.

“ Gülaye me disait à chaque fois “ merci ”, à chaque fois qu'elle partait et rentrait de Turquie pour l'été. Il y a une complicité entre Gülaye et moi qu'il n'y a pas entre Pascale et Gülaye, bien qu'elles aient à peu près le même âge et qu'elles aient eu une vie, pendant un mois, avec plein de personnes avec, comment dire, une promiscuité très grande... ” PH1

D'un point de vue négatif :

- La lassitude de transmettre un savoir
- La découverte de son incapacité à transmettre le savoir
- La déception devant les difficultés de l'apprenant et de ne pouvoir y remédier
- Refuser le climat de liberté qu'ont déclenché les demandeurs

La réussite de l'apprentissage

Nous en avons parlé tout au long de cette étude, mais plus explicitement, nous pouvons dire qu'il y a eu réussite de l'apprentissage non seulement lorsque se réalise l'acquisition du savoir, mais lorsqu'il y a eu un changement de la personne dans sa manière de se situer dans la réalité.

Cependant, dans les RERS, nous y ajoutons les " facteurs humains qui donne un plus au savoir " C'est en cela que l'on peut dire que les réseaux se démarquent des apprentissages dits traditionnels bien que nous n'en ayons pas l'exclusivité. En effet, nombre d'enseignants aujourd'hui favorisent le développement de la personne au-delà de la notion de savoir.

Nous pouvons citer :

- Acquérir du nouveau et conserver un appris.
- Faire tomber les barrières entre les personnes.
- Changer son mode de vie pour garder le besoin d'apprendre.

" L'échange m'a apporté quelque chose de nouveau. Je te l'ai dit, j'ai acheté le livre et je vais poursuivre. Il faut que je m'organise pour le faire. C'est très important dans ma vie que je fasse du dessin. Et là je trouve qu'elle m'a fait découvrir du nouveau, j'ai envie de poursuivre dans cette voie " AB2.

- Contribuer au combat de la femme pour trouver sa place au sein de la société.

" Quand je rencontre une femme, même sans lui parler, je suis très heureuse. Je pense à ce moment là que j'ai fait quelque chose de bien. J'ai été enrichie, cela rejoint mon combat pour la femme, pour cette loi. " B3

- Vivre un climat de liberté.
- Libérer la personne.

" Les femmes sont contentes de deux choses : la première, lorsqu'on les rencontre. On leur dit : " comment tu vas ? " Elles disent : " Lorsqu'une lettre arrive à la maison, on l'ouvre, on la lit, et on sait de quoi elle parle. On sait ce qui se passe à la maison. " La deuxième, C'est que pendant le Ramadan, on prend le Coran, et on le lit. Elles aussi sont très contentes de pouvoir lire le Coran pendant le Ramadan. " B3

- Atteindre un changement jusque dans la profondeur de l'être
- Créer une relation vraie entre les personnes.

Nous constatons que la recherche des réseaux dans la dynamique des échanges réciproques de savoir, se réjouit que demandeurs et offreurs vivent les savoirs pratiques ou intellectuels, culturels ou techniques, artistiques ou historiques ; mais ce qui importe le plus est que les personnes passent du savoir-faire au savoir être, du savoir expérientiel au savoir existentiel.

LES OUTILS DE FORMATION

POURQUOI DES OUTILS ?

Dans la pratique quotidienne des RERS, on insiste en premier sur la convivialité, la multiplicité des échanges et leur richesse (diversité, variété, créativité), on reste vigilant sur le temps de la mise en relation, puis sur la mise en œuvre de la réciprocité. On apprécie la liberté – revendiquée - d'essayer, de faire selon ses émotions, sans forcément de méthode véritablement construite.

“ J'avais l'idée de comment j'allais procéder... On a une idée sur un thème, et puis suivant comment ça s'embarque, ça évolue un peu, ça varie un peu. Je savais comment je voulais procéder...j'avais ça dans la tête, c'est-à-dire que, c'est à partir de la vie quotidienne... Oui, c'est ça, c'est dans la relation... je suis peut-être comme ça dans ma nature, peut-être, je ne sais pas, mais enfin, ça aide... ” F1

D'une façon générale, la réflexion sur les pratiques - échanges sur les échanges, savoir sur le savoir - l'observation des faits et des personnes, la “ théorisation ”, la mise à distance ne vont pas de soi pour les membres des RERS. Ils se disent “ pas capables ” ou bien ont peur de ne pas savoir le faire. En fait, ces savoirs ne sont pas repérés mais ils existent bel et bien. Dans les récits et témoignages pourtant, on privilégie la spontanéité, le plaisir de la relation.

“ Pour moi avant tout, ce qui compte dans l'esprit des RERS, c'est le relationnel, c'est le respect réciproque, l'estime, la parité en tout premier lieu... que vous le croyiez ou non, vous ne pourrez réaliser d'échanges réussis que si vous acceptez de faire primer le relationnel et les sensations... (AFREROLE, page 133)

“ On est un peu en panne sur les outils... il y a des résistances à la théorisation. Pourtant, il y a des limites à la simple consommation, si on ne réfléchit plus, il n'y a plus de mouvement et d'appartenance à ce mouvement ”, reconnaît un membre du groupe. Un autre participant fait remarquer qu'il est très difficile de transmettre sa propre expérience si celle-ci reste à l'état de “ ressenti ”, de “ savoir-être ”. Les réussites ou les échecs dans les échanges sont analysés de façon “ sauvage ”, sans savoir véritablement ce qui s'est passé, ce qu'on a fait. Les formations mises en œuvre dans le Mouvement des RERS et localement, dans les Inter-réseaux, tentent de répondre à ces difficultés ressenties : “ elles sont considérées comme temps d'arrêt dans l'action, étape de réflexion pour une plus grande compréhension du projet ”³⁸.

L'objet de cette deuxième partie consiste à mettre en évidence les moyens existants ou à inventer pour favoriser cette analyse des besoins, des faits et des effets du point de vue des participants comme de celui des animateurs des RERS.

Des outils existent déjà... Il s'agit de les repérer pour les faire circuler, en évaluer la pertinence et les mutualiser. D'autres sont à formaliser quand les pratiques relèvent de l'intuition, du “ bricolage ”, du “ feeling ”. D'autres encore sont à créer en partant des demandes, des besoins et dysfonctionnements repérés.

Les outils dont disposent les bénévoles, les animateurs et les participants aux échanges doivent leur permettre “ de se situer, de négocier, d'élaborer au plus près de leurs besoins, les conditions et les contenus d'apprentissage”. Ils sont indispensables par ailleurs pour évaluer l'impact d'un échange ou pour permettre à l'offreur de réguler sa pratique.

38 Nadine Couzy, *Echanger les savoirs, c'est changer la vie*, 1989, Evry. MRERS,

Ces moyens sont également **des ressources** que l'offreur, l'animateur peut proposer pour sensibiliser, motiver, accrocher le demandeur sur un apprentissage. Ces ressources peuvent également permettre de dépasser un obstacle à l'apprentissage, fournir de la matière à penser pour compléter une formation ou encore faciliter, enrichir les échanges.

En particulier, nous nous sommes attachés à réfléchir à des outils et des ressources pour mieux connaître le demandeur-apprenant et lui faciliter l'apprendre. La didactique³⁹ - qui s'intéresse autant à "comment apprendre" qu'à "comment enseigner" - souligne le fait que le demandeur possède lui aussi ses outils - le plus souvent implicites - pour tenter de comprendre, pour décrypter l'environnement, les informations et enfin interpréter les situations nouvelles qui se présentent à lui.

En effet, dans les RERS et malgré les principes annoncés, il y a des échanges où l'apprentissage est plutôt de type "frontal" selon le schéma classique de maître à élève, soit de type "imitation" du "faites comme moi", du "faire faire"

Comment favoriser la formation ? Comment repérer les situations qui facilitent ou au contraire, celles qui bloquent ? Comment repérer les attitudes et les outils existants et/ou à élaborer ? Comment repérer les éléments facilitants et les obstacles, les limites et les améliorations possibles pour les futurs "animateurs" ?

Dans l'un ou l'autre cas, une plus grande connaissance du demandeur-apprenant - sens, conceptions, motivations - et une analyse du processus d'apprentissage, dans sa complexité, ses conditions est à encourager dans les RERS. Dans tous les cas, des ressources fournissent plusieurs possibles là où l'offreur habituel ne voit qu'une seule solution : l'évidente, l'habituelle.

Dans sa réflexion sur les conditions de l'apprentissage et notamment les points négatifs repérés, le groupe a été amené à se poser la question suivante : peut-on créer des outils qui seraient utiles pour :

- Faciliter l'échange et l'apprentissage ;
- Faire émerger les demandes ;
- Expliciter ces demandes : quelle est la "vraie" demande sous le prétexte d'une demande de savoir ? (Certains font une demande de savoir prétexte et sont en fait surtout intéressés par les relations sociales mises en oeuvre autour de l'échange) ;
- Catégoriser les demandes ;
- Récupérer des savoirs non formalisés : ainsi certains ont appris par l'expérience de leurs responsabilités dans les RERS même si aucune offre ni aucune demande n'ont été formulées ;
- Enfin, modifier l'image des RERS : on pense qu'aux RERS, on ne fait pas d'apprentissages "sérieux", on a peur d'aborder des apprentissages sur du long terme.

Les grilles élaborées dans la première partie peuvent être considérées comme des embryons d'outils pour les animateurs. Elles leur permettent de prendre de la distance par rapport au processus d'apprentissage. Pour les participants aux échanges, elles facilitent la clarification de :

39 La didactique cherche à comprendre, expliquer, modéliser les processus complexes en jeu dans l'enseignement et l'apprentissage. Références : De Vecchi et Giordan, 1987, 1989. Le modèle allostérique (Giordan).

- leur demande ; ce qu'ils veulent savoir et dans quel cadre, un échange dual (accompagnement par l'autre) ou un échange en groupe (enrichissement par la découverte d'autres façons d'apprendre mais aussi sentiment possible de honte à dire ses manques devant ce groupe) ;
- leur offre (comment peut-on formuler son offre si on ne connaît pas le niveau du demandeur ou si on se contente du déclaratif), décortiquer le savoir avant de l'offrir (pour comprendre l'Euro, par exemple, il faut connaître les chiffres), prévoir la réaction à une offre (sentiment de culpabilité, de déstabilisation face à ses propres manques)...

Si l'offreur dispose d'outils pour analyser, repérer et anticiper les obstacles (l'agressivité d'une personne qui cherche à se protéger, la fuite d'une autre), il pourra rechercher les moyens pour " faire ce qu'il faut ", écouter les besoins et les peurs, rester au plus près de la demande, comme pour l'échange de français suivant :

*" ...Aïtan parlait beaucoup, bien sûr, puisqu'elle voulait toujours faire la traductrice, c'était sympa, mais c'était beaucoup mieux d'être seules après. D'ailleurs même Gülaye, elle me faisait signe : " toutes les deux, seulement deux ", que je ne dise pas à Aïtan de venir... " **PH1***

Si le demandeur peut formaliser, expliquer, mettre à jour ses stratégies, ses façons de raisonner, ses modes de fonctionnement, ses conceptions du savoir, ses références, dire ce qu'il connaît déjà du savoir envisagé, il se sentira acteur de son propre apprentissage et participer au déroulement de l'échange.

Au début, j'avais dessiné des choses que je ne voyais pas de la place où j'étais. C'est ça que je n'arrivais pas tellement à saisir. Françoise nous a montré aussi comment faire avec le crayon, pour prendre les mesures. C'est ensuite que j'ai compris comment faire. Jusque-là, quand je voyais des gens qui dessinaient, je les voyais avec le crayon tendu, je me disais "mais comment font-ils?"

*Je ne pigeais pas du tout, puis il y a eu un déclic. [...].**AB6***

*Il s'agit non pas de voir par rapport aux autres, mais de voir par rapport à soi-même, de quoi on était parti, où on en était arrivé, là, maintenant, au bout d'une heure et demie.[...] ce qui est resté et dont je m'aperçois maintenant, et qui me sert sans doute aussi pour la sculpture, c'est le regard, la façon de regarder. Elle nous l'a beaucoup dit, et c'est à la portée de tout le monde, qu'on soit artiste, dessinateur ou rien du tout. Le relief, tu le vois automatiquement, tu ne réfléchis pas mais si tu dois le dessiner, il faut voir si les lignes montent ou descendent, suivant que c'est un relief concave ou convexe, les lignes de fuite d'un plafond, etc. On a dessiné l'angle de la pièce de Françoise, avec le début de la fenêtre ; il n'y avait rien, juste un angle. Au départ, j'étais incapable de savoir si, pour faire le raccord plafond/murs, je devais faire un trait qui descendait ou un trait qui montait. J'ai essayé, je me suis dit "mais c'est nul, ça ne va pas, on dirait que ma pièce est à l'envers". Et je regardais, je regardais... Et petit à petit je me suis rendu compte que je ne savais pas regarder: par rapport à un point fixe, cette ligne-là, elle descend, tu vois ? C'est tout bête, mais si on fait cet effort, on arrive à apprendre, à voir les objets différemment. **AB7***

Il y a donc d'un côté un offreur disposé à apprendre à quelqu'un comme il a appris lui-même puisqu'il a réussi à apprendre de cette façon et en face ou à côté, il y a le demandeur avec son histoire, sa propre façon d'apprendre, ce qu'il sait déjà, ses expériences antérieures ou parallèles.

Suffit-il alors de mettre ces deux personnes en présence pour que l'apprentissage ait lieu ? Les RERS postulent, à l'instar des travaux en didactique, qu'il faut établir une correspondance entre ces deux univers, celui de l'offreur et celui du demandeur, pour que les systèmes de référence des deux protagonistes de l'échange soit les plus proches possibles.

“ Le processus de mise en relation (temps de mise à distance, de réflexion) préconisé par les RERS est avant tout un moment d'évaluation, de négociation, de prévision et de régulation d'un échange de savoir.

Evaluation pour dire ce qu'on sait en tant qu'offreur et ce qu'on veut en tant que demandeur, pour pouvoir repérer si l'échange est réussi.

Négociation sur le “ quoi ”, le “ comment ? ” Négociation pour inventer sa méthode d'enseignement en fonction de ce que l'on veut.

Prévision, pour préparer l'évaluation : vérifier les objectifs de départ, préparer les outils d'évaluation, les repères.

Régulation de la mise en forme : les règles, les repères, les engagements dans l'échange et la démarche.

La mise en relation est un lieu de socialisation, d'apprentissage de la relation et aussi un temps pour faciliter la prise d'autonomie et de responsabilités par les gens eux-mêmes ” 40

“ Apprendre est vraiment une tâche peu évidente... ” (Giordan, 1998), il faut s'informer, assimiler, élaborer de nouvelles connaissances. Efforts et contraintes sont convoqués. Il s'agit de rejeter des manières de voir pour en élaborer d'autres, accepter d'être déstabilisé pour la venue d'une conception plus pertinente face aux situations nouvelles qui se présentent.

La situation du demandeur de savoir est peu confortable et, de plus, il y a peu de chances pour qu'il réussisse seul à “ quitter son savoir antérieur ”. Intermédiaire, relais, créateur de lien entre les participants de l'échange mais aussi médiateur entre les échanges et le réseau, la personne qui pratique une mise en relation utilise le premier outil du processus de l'apprendre.

Cet outil est **un accompagnement** au niveau organisationnel, pédagogique et relationnel.

Organisationnel :

Outils pour déterminer les **conditions matérielles** optima qui faciliteront l'échange, repérer ce qui **motive** (faire que les recherches soient significatives, aient du sens (contexte, situation...), ce qui **engage** les participants dans la démarche et fait qu'ils vont jusqu'au bout de l'apprentissage, pour qu'il y ait de l'intérêt et du plaisir...

Pédagogique :

Outils pour repérer **chaque façon singulière d'apprendre** : il a autant de formes d'apprentissage que d'échanges...

Outils pour **déstabiliser, perturber**, confronter à une réalité, faire penser et donc apprendre “ autrement ”...

Outils **didactiques, outils/ressources** pour faciliter l'apprentissage : schémas, maquettes

Outils pour **prendre de la distance, évaluer, diagnostiquer, rebondir**.

Relationnel :

Outils/ressources pour **enrichir et créer du lien**, une rencontre entre deux intimités, deux apprentissages afin que l'échange soit facilité entre des personnes qui se sont “ comprises ”, qui savent s'écouter, qui se valorisent l'une l'autre. Ce lien est continué en direction des autres membres du Réseau ou de l'Inter-réseaux. On conscientise ainsi la participation à une création collective et l'engagement dans une démarche bénévole.

40 Rencontre Inter-Réseaux du 9 juin 2000 à Vitry-le-François. Intervention de Daniel Hazard.

La formulation d'outils est souhaitable pour permettre aux bénévoles des RERS d'enrichir leur pratique d'échanges réciproques. Par ailleurs, cette réflexion pourrait proposer une définition du " métier " d'animateur de RERS ⁴¹: " sera-t-il un accompagnateur, un médiateur, un formateur, promoteur et porteur de quelle démarche pédagogique ? "

Mais, avant tout, cette proposition d'outils est une invitation à penser et voir les choses de façon nouvelle en dépassant les évidences et non d'enfermer les participants dans une pratique standardisée.

QUELS OUTILS SONT UTILES ET A QUELS MOMENTS DE L'ECHANGE ?

Dans cette étude, nous avons privilégié certains outils pour des raisons pragmatiques. Nous souhaitons pallier les difficultés immédiates, celles qui émergent en permanence dans tous les réseaux.

Quels sont ces outils ? Nous avons en particulier travaillé ceux qui permettent de:

- **Clarifier** le message et mettre à plat le savoir qu'on fait passer, se poser les bonnes questions, collecter des idées pour démarrer, pour motiver, pour dépasser l'obstacle, pour formaliser les stratégies propres à chacun, en un mot pour favoriser l'échange. Il est important d'éclairer les situations et les processus d'apprentissage en jeu et l'impact des échanges sur les bénévoles offreurs, demandeurs, médiateurs et animateurs.
- **Evaluer** en temps réel ce que l'apprenant a compris, ce qui lui reste à comprendre, faire le bilan, repérer les informations manquantes, évaluer la motivation pour améliorer, réajuster, apprécier le niveau de développement atteint par le sujet. Mais il est aussi souhaitable d'évaluer la pratique et l'éthique des RERS, de démontrer et de valider la démarche.
- **Déterminer les ressources** à mettre en place (lieux, budget), le matériel à prévoir (vidéos, livres, expositions, visites de musée, etc.), sélectionner les bons matériaux, bref, tout ce qui peut être utile dans la stratégie d'animation de l'échange. Il faut parvenir à offrir les aides didactiques nécessaires à un apprentissage efficace.
- **Repérer les éléments transférables**, hors RERS, en terme de pédagogie ou de formation.

L'étude a privilégié les trois temps principaux de l'apprentissage d'un savoir dans les réseaux :

- la mise en relation qui va développer la **motivation** (sens donné à l'échange, engagement dans la démarche) et le **relationnel** (importance de la rencontre, rôle du ressenti, du premier contact, de la bonne entente, du respect, etc.) ;
- le temps même du **processus de l'apprentissage** (aspect pédagogique, supports et méthode choisis ...) ;
- et le temps de **l'évaluation**, de l'échange sur l'échange, du savoir sur le savoir.

Et, au travers de ces trois dimensions, le groupe de recherche s'est intéressé aux trois types d'acteurs bénévoles d'un RERS : l'offreur/médiateur, le demandeur/médiateur et l'animateur/médiateur.

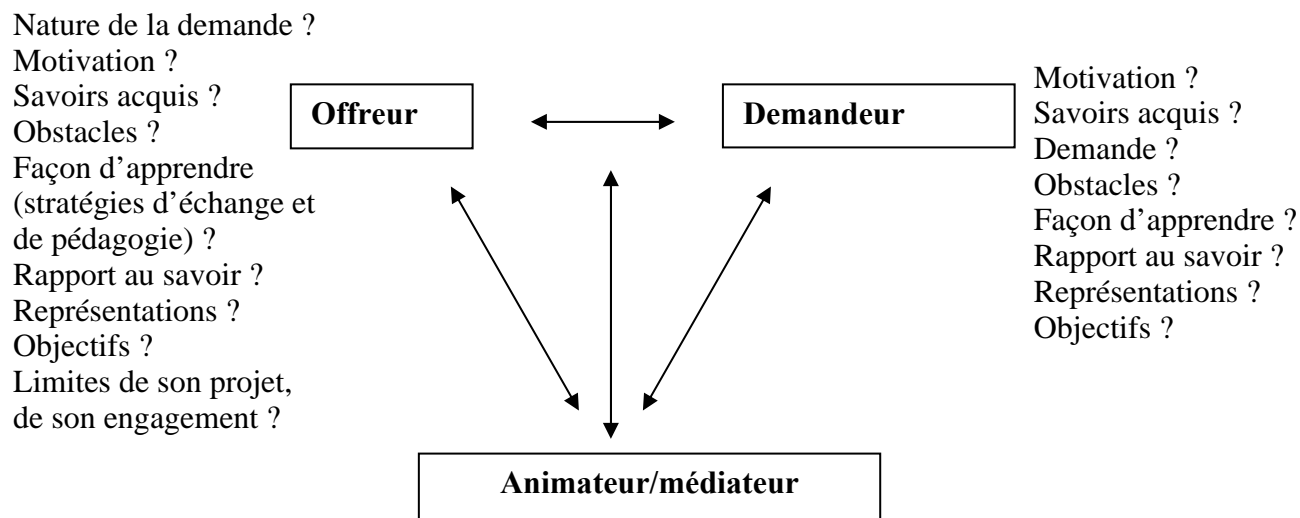
41 Dominique Fauconnier, 1995, Université été *Les Rendez-vous de savoirs* Evry, MRERS

Outils de clarification et d'observation.

Pour clarifier, éclairer, diffuser les processus d'apprentissages spécifiques aux RERS, les modes de fonctionnement des bénévoles et proposer des améliorations, il est nécessaire de se doter d'outils d'observation, de diagnostic.

A partir des points sensibles repérés dans le fonctionnement d'un RERS, l'organisation, la gestion des échanges, les régulations internes et externes, les problèmes éthiques et le respect des principes, le groupe a essayé de poser les questions telles que les bénévoles pourraient se les poser pour observer et clarifier demandes, offres de savoirs et échanges.

Outil de diagnostic, de repérage des points sensibles concernant le fonctionnement et la démarche d'un RERS.



Clarifier le message du demandeur (reformulation, questionnement) ?
 Ecouter (avoir de l'empathie⁴², recevoir, accueillir) ?
 Elaborer des grilles " pense-bête " ?
 Favoriser l'échange, dans le temps, lieu, les moyens... ?
 Susciter les offres ?
 Susciter la réciprocité ?
 Faire un bilan de l'échange ?
 Accompagner l'échange, l'offreur et le demandeur ?

Animateur/Coordinateur

Construire le RERS ? Faire vivre le RERS ?
 Entretenir le RERS ? Veiller à l'éthique ?
 Créer un climat convivial ? Repérer les savoirs ?
 Faciliter les échanges ? Susciter les rencontres ?
 Etre et/ou alimenter la mémoire du RERS ?
 Entretenir les relations avec les anciens, les autres RERS, les partenaires ?
 Réguler les conflits ? Gérer l'espace et le temps ?
 Prendre du recul par rapport à la pratique ?
 Favoriser le tour des tâches (tableau d'Argentat)⁴³ ?
 Susciter les engagements et les différents rôles ?

⁴² Empathie : capacité à s'identifier aux sentiments et à la situation d'autrui.

⁴³ Voir page 78.

A partir du repérage de ces points sensibles, on peut envisager alors d'avoir recours à des outils/ressources pour favoriser la vie du RERS ou contourner les obstacles rencontrés.

Cependant, pour que cette expérience se transforme en savoir transmissible, permette de réagir de façon adéquate si une situation analogue se présente (pour ne pas avoir à réinventer à chaque fois une nouvelle démarche), il faut décrire, il faut que cette expérience soit transformée, qu'il y ait une observation "réflexive" (Travaux de Schön⁴⁴ et Kolb). L'expérience doit être analysée pour en faire un outil/ressource qui, sans être employé tel quel et rigidifié dans une pratique standard, servira de trame à l'action, de "pense-bête". Cette analyse peut se décrire selon les trois étapes suivantes :

- observation et identification de la situation ;
- questionnement et émission d'hypothèses ;
- expérimentation active (pour voir si "ça marche") et mutualisation du savoir.

La réflexion s'opère en boucle et chaque évocation de l'expérience permet d'émettre des hypothèses et de les confronter au récit afin de les valider ou non.

Le partage, l'échange autour des expériences est important : "Le partage de l'expérience, notamment avec les pairs, semble un moyen privilégié dans ce processus de transformation [...] cette mutualisation de l'expérience permet d'éviter un face à face exclusif des personnes avec leur expérience".⁴⁵ Il y a alors compréhension de la situation, de son déroulement. Mais cette attitude n'est pas spontanée et demande de rompre avec ses façons de faire, de se remettre en question.

L'exemple suivant du récit de l'expérience de Bernadette Ch. avec un apprenant en français est significative de cette nécessaire et efficace démarche réflexive (les phrases soulignées sont le fruit de cette démarche) : voir encadré pages suivantes.

44 Donald A Schön, 1991, *Le tournant réflexif*, Paris, Les éditions logiques (1996), Coll. Formations

45 Courtois Bernadette, 1993, "la formation expérientielle des adultes", contribution au colloque de Sherbrooke

Récit d'Ali : 2 janvier.2002

B. passe à l'association " Vivre mieux ", une association qui aide les Maghrébins à la recherche d'un logement. Elle prévient M.-Th. qu'elle peut venir le lendemain pour l'échange informatique souhaité. M-Th. dit alors : " Ali est là, il faudrait qu'il apprenne le français pour trouver du travail, mais il n'est pas très motivé ; demande-lui s'il veut "

B. propose à Ali de venir au réseau pour apprendre le français. Ali ne comprend pas. Quelqu'un de l'Association lui explique en arabe où il doit venir, et s'il le désire. Ali dit " oui " Il viendra avec M-Th. Certes la médiation est brève, mais il n'y a pour l'instant pas de possibilité d'en dire plus.

Le lendemain, Ali est présent. B. va utiliser un livre " le français à l'intention des étrangers "

" Est-ce que tu veux essayer de lire ? " " Oui ! " dit Ali qui commence à lire. B. s'aperçoit alors qu'il peut lire, bien sûr avec des fautes : " chez " devient chaise, " donne " devient donné, " pousse " est alors pose, le U en arabe n'existe pas.

En tant qu'offreur B. cherche à comprendre comment Ali sait déjà lire et ne comprend pas quand on lui parle en français.

L'offreur doit chercher à découvrir où en est le demandeur au niveau de son savoir.

Puisqu'il peut lire, B. veut savoir comment il a acquis ce savoir. Il faudra presque une heure pour qu'Ali explique qu'il a appris le français en Algérie de 11 ans à 17 ans, avec six heures d'étude par semaine (en Algérie, depuis l'indépendance, la langue française justifie les mêmes heures d'étude que pour toute langue étrangère). B. a déjà rempli 3 feuilles recto verso de cette conversation et des explications qui ont été nécessaires pour clarifier ce savoir acquis. Elle réalise qu'il y a un blocage dont elle ne sait pas encore l'origine.

L'offreur doit savoir reconnaître une situation de blocage et y remédier.

Elle lui dit : " Tu es jeune, tu ne peux pas avoir oublié ce que tu as appris pendant tant d'années, avec autant d'heures de travail par semaine. Tu dois savoir, ce n'est pas parce que l'on ne te comprend pas quand tu parles, que tu ne sais pas du tout le français, tu vas voir, on va y arriver " B. propose à Ali de revenir le lendemain. " Tu peux emporter ces feuilles si tu veux les revoir "

Le livre " le français à l'intention des étrangers " que l'on considère comme un outil/ressource est un peu passé de mode, mais les dessins sont parlants et ont permis à Ali d'apprendre vite du vocabulaire, d'en garder la mémoire visuelle

Ali, contrairement à son attitude première avant l'échange, semble content.

L'insistance manifestée par B. pour connaître les étapes de son savoir, fait surgir un intérêt qu'Ali extériorise.

L'offreur doit manifester son intérêt vis-à-vis du demandeur, de sa recherche, de son désir d'acquérir les bases d'un savoir. L'offreur met ainsi en place des conditions favorables à l'apprentissage.

La demande est donc reformulée : apprendre le français, réveiller un savoir acquis et le compléter.

Il est important que l'offreur explicite comment il a intégré la demande d'apprentissage du demandeur.

Ali promet de revenir le lendemain. Il entre au réseau avec un superbe classeur jaune. Cela n'échappe pas à l'offreur : " Quel beau classeur tu as ! " Fièrement il l'ouvre avec les 3 feuilles écrites par l'offreur. C'est alors que cet outil/ressource, banal (des mots écrits sur quelques feuilles) permet l'évaluation de l'intérêt du demandeur. B. continue " tu as regardé les feuilles ? Ali : " Oui, cette nuit "

B. comprend qu'il a passé une partie de la nuit à revoir et à comprendre les feuilles qu'elle a écrites !

L'offreur constate que l'intérêt du demandeur est signe d'un premier pas vers l'apprentissage.

Ils reprennent la lecture du livre, Ali recommence les mêmes fautes, qu'il domine peu à peu par la répétition.

Pour le demandeur, c'est l'acceptation de devoir " répéter " pour acquérir le savoir.

Au bout d'une heure, B. doit s'absenter et Ali désire continuer à travailler même seul. Quand B. revient vers lui, il a écrit les mots en français sur la feuille. Il a découvert la méthode qui lui convient.

Toute méthode doit être intégrée par le demandeur.

Ali est passé lui-même du fait de lire à celui d'écrire. Il a manifesté suffisamment d'intérêt pour qu'on lui fasse confiance. Comme une partie du livre seulement a été lue, il lui est proposé de l'emporter à condition de le rapporter la semaine suivante. L'outil/ressource prend une autre dimension que la valeur linguistique.

Le livre est devenu vecteur de lien entre le demandeur et l'offreur.

La semaine suivante, Ali revient, il fait preuve d'assiduité.

L'assiduité devient le moteur de l'apprentissage.

Ali a le regard brillant, un autre look ; il devait être logé dans un autre quartier un peu éloigné, il a demandé à rester sur Bagatelle pour suivre plus facilement son échange français, cela lui a été accordé par l'association, vu le motif.

Il a lu tout le livre. A côté des mots écrits en français, il a écrit la signification en écriture arabe. B. le félicite, et se réjouit ; Ali est évidemment très fier de lui.

C'est la fierté du savoir acquis qu'il manifeste.

Ali reste encore timide pour parler mais on en sait un peu plus sur son passé. Il a abandonné l'école pour travailler comme serveur. La relation s'installe entre B et Ali.

La communication est aussi un facteur stimulant pour l'apprentissage.

B. n'en revient pas. En si peu de temps, redonner confiance en soi à un jeune. On est passé d'une demande de savoir linguistique à un savoir être.

Alors B. réfléchit à ce qui s'est passé ; il est certain que tout le travail de réflexion du groupe de l'étude "apprendre " à Paris lui a permis cet échange si rapide et riche en acquisition de savoir-être et d'en faire l'analyse. Le travail de réflexion à partir des échanges et des schémas (grilles) que nous avons élaborés sont devenus outil d'observation, outil de perception, outil de clarification, outil de prospection et globalement, outil de formation.

Elle fait le lien avec ce qu'elle a vécu quand elle est allée travailler à l'étranger sans savoir la langue ; toutes les erreurs que cela avait engendrées.

L'offreur n'a pas été confronté à une situation nouvelle mais trouve, par sa propre histoire de vie, une compréhension de la problématique d'Ali.

B. fait l'expérience de la conscience de son savoir à partir de son expérience de vie en ce qui concerne la transmission du savoir. Une confiance en soi qu'elle peut transmettre à Ali.

La confiance en soi est du domaine du savoir-être.

Ali a senti l'importance que représentait pour B. sa demande d'apprendre le français pour trouver du travail Elle lui avait dit plusieurs fois. C'était une attente larvée qu'il fallait mettre au grand jour. Aujourd'hui, des rudiments de français sont donnés à Ali et surtout la motivation d'apprendre.

Mais B. sait qu'elle doit passer la main à plus compétent qu'elle. Une formatrice fait réviser les verbes à Ali et conseille de l'inscrire à un cours d'alphabétisation pour étrangers dans son quartier. Il y rencontrera d'autres jeunes, un groupe pour apprendre ensemble. Il va s'inscrire et commencera de suite les cours.

Mais afin de poursuivre une relation personnelle, Ali continuera de faire un échange de conversation française.

Une langue consiste à parler, lire, écrire.

Pour Ali : la lecture est récupérée, l'écriture est en cours, L'expression orale reste difficile et doit être améliorée par la pratique.

Il est important de suivre son insertion dans un groupe. Car nous savons que des personnes ont parfois des difficultés à passer de l'échange personnel à l'échange collectif.

Les membres du réseau remarquent le changement opéré chez Ali en une semaine. Une question surgit en nous : notre regard peut-il changer sur les jeunes de notre cité qui vivent différemment de nous ? Quelle attention leur portons-nous alors que nous les croisons en rentrant chez nous à la tombée de la nuit ? Savons-nous leur parler comme nous avons parlé avec Ali ?

Des échanges devraient émerger pour faire tomber le mur virtuel qui nous sépare, un mur construit souvent avec la peur. Inventer des savoirs émergents devient nécessaire pour remédier à cette situation.. Un échange entraîne souvent à un autre échange.

Nous constatons que c'est M-T. qui a fait le lien entre ce jeune et nous. Il y a eu un travail de partenariat : partenariat avec l'association " Vivre Mieux " qui maintient un accompagnement de ce garçon, partenariat avec l'association qui organise les cours d'alphabétisation.

Un espoir pour la démocratie participative. **B 6**

A partir du récit de l'expérience que nous a livré B., nous comprenons qu'elle a intuitivement fait un diagnostic d'une situation à problème et à partir de ses hypothèses, a inventé, essayé, trouvé le moyen de dépasser l'obstacle. Elle constate que "ça" fonctionnait mais la question est : "qu'est ce qui a fonctionné", quelle démarche a été utilisée, à quel moment ? Le récit fait au groupe lui fait prendre conscience du savoir élaboré, lui permet de le formaliser et sans doute d'envisager de le transmettre.

L'outil/diagnostic tel qu'il est présenté page 61 peut être un support à la mise en relation et au suivi des échanges mais aussi un outil d'évaluation du fonctionnement des RERS en accord avec les principes de la démarche.

Mais force est de constater que cet "arrêt sur image" qui consiste à se regarder faire, réfléchir et remettre en question ses habitudes, ses modes de fonctionnement spontanés – spontanéité qu'on aime préserver dans les RERS – ne va pas de soi. Les réticences et résistances passives sont nombreuses.

Au-delà des formations "traditionnelles" sur le fonctionnement des RERS, il est nécessaire de proposer aux bénévoles des RERS – et des salariés – des moyens de se former à repérer et gérer les obstacles, réguler les conflits, ne pas se contenter de constats positifs mais analyser les échecs, se confronter à la réalité, bref réfléchir les pratiques par une démarche d'élucidation, de compréhension, de recherche de savoir à partir de l'analyse de situations problématiques.

Outils d'évaluation

Malgré cette variété d'outils/ressources disponibles dans les RERS ou inventés, voire ré-inventés au fur et à mesure des besoins, ces moyens ne sont pas toujours mutualisés, évalués, remis en cause. Les membres des RERS sont pour la plupart des personnes au cœur de l'expérience et plutôt préoccupées de l'agir que d'une mise en perspective, d'une mise à distance de l'action comme le soulignait en 1989, Hélène Salmona ⁴⁶

Les "pense-bêtes" telles les grilles d'analyse des échanges (proposées en annexe) permettent de ne rien oublier. Elles peuvent aider le médiateur à repérer les obstacles, à ne pas les ignorer mais, au contraire, à les affronter, à en déterminer la nature pour les dépasser. Certains soulignent leur lourdeur, leur caractère "enfermant"; sans doute serait-il bon de les accompagner d'une sorte de mode d'emploi préconisant une libre utilisation de tout ou partie des éléments les plus pertinents. Il s'agit d'apprendre à les détourner, à les bricoler pour se les approprier. Ces documents ne sont là que pour "aider" le médiateur, et doivent pouvoir être modifiés par lui, à sa convenance; voire oubliés. Ils peuvent rester en arrière plan. Ils ne doivent en aucun cas l'enfermer dans un certain rôle et le freiner dans sa spontanéité.

Ces grilles d'analyse doivent permettre, par exemple, de ne pas sous estimer, voire d'occulter les propres "grilles" du demandeur qui sont constituées des schémas qu'il s'est construits - sorte d'interprétation des savoirs - et sur lesquels l'offreur devra s'appuyer pour amener le demandeur à rompre avec ses conceptions antérieures. Même si le demandeur ne pratique "rien" de la nouvelle monnaie européenne, n'a jamais vu de pièces, il s'est fait toute une série d'idées sur ce nouveau mode de paiement, ses conséquences et la façon dont il va faire face à cette nouvelle situation. C'est sur ce "rien" qu'il s'agit de construire un apprentissage.

46 Actes du colloque *Echanger les savoirs, c'est changer la vie*, 1989, Evry, MRERS

Il est important pour que le savoir “ passe ”, que l'offreur et le demandeur, que “ la personne qui parle et la personne qui écoute se posent le même genre de question, aient le même cadre de référence, raisonnent de la même façon. Dès que l'une de ces conditions n'est pas présente, la personne n'apprend pas ”⁴⁷

A partir d'un diagnostic de ce genre de limites à l'apprentissage, le groupe a travaillé pour élaborer **deux outils** afin de **favoriser l'évaluation** de la démarche des RERS et d'inventer des possibles **face aux obstacles et aux limites** repérés.

Il est utile de repérer les critères d'évaluation à trois niveaux :

- Niveau **pédagogique** : évaluation de la transmission et l'appropriation des savoirs.
- Niveau **organisationnel** : évaluation du fonctionnement du RERS (circulation des savoirs, structure interne et externe, partenariat).
- Niveau **relationnel** : évaluation du “ vivre ensemble ”, de la création de lien social, de la notion de réseau.

Critères d'évaluation d'ordre pédagogique

Transmission et appropriation des savoirs
<p>Y-a-t-il eu :</p> <ul style="list-style-type: none">- Un accompagnement de l'échange et des participants (clarification de la demande et de l'offre) ?- Un suivi de l'échange avec négociation et repérage des difficultés, des conflits ?- Une implication des participants entre deux séances (travail personnel, réflexion...) ?- Une définition préalable d'objectifs ?- Une explicitation du rôle de la mise en relation et du médiateur ?- Une élaboration conjointe de la méthode pédagogique ?- Une reformulation de la demande et de l'offre ?- La création d'un environnement convivial, de confiance et d'écoute mutuelle ?- Des confrontations, des mises en situation ?- L'utilisation de l'erreur dans la démarche pédagogique ?- Une continuité dans la chaîne d'action ?- Un enrichissement du savoir de l'offreur ?- Un enrichissement du RERS en variété, innovation et niveau de maîtrise des savoirs ?- Des acquis en savoir-être⁴⁸, savoir-faire, savoir-vivre ?- Une construction de savoir sur le savoir (explicitation des motivations, de la conscience de savoir, du rapport au savoir et des modes d'apprentissage) ?- Un bilan de l'échange avec confrontations des idées, des vécus, des valeurs ?- Des propositions de formation pour les bénévoles (offreurs, demandeurs, animateurs, médiateurs...) ?-

⁴⁷ André Giordan, 2001, op. cit. page 75

⁴⁸ Quelques critères de changement de savoir-être d'une personne : comportement différent ; regard expressif ; prise d'initiatives ; confiance en soi ; facilité plus grande d'entrer en contact avec les autres mais aussi facilité d'opposition, d'affrontement, de discussion ; implication dans l'échange ; conscience de la transformation...

Critères d'évaluation d'ordre organisationnel

Critères de circulation des savoirs

Quel(le) est :

- le niveau de réciprocité (mobilisation et réinvestissement du savoir, mutualisation des apprentissages) ?
- le degré de cette réciprocité (réelle ou simplement proposée pour “ jouer le jeu ”) ?
- le degré de réciprocité en groupe et en individuel ?
- la conscience d'appartenir à un réseau ?
- le nombre de savoirs échangés ?
- la durée des échanges ?
- la variété des savoirs échangés ?
- la part de savoirs de type scolaire, traditionnel, innovant, émergent ?
- la diversité des formes pédagogiques mises en œuvre ?
- le degré de rapidité
 - dans la mise en route des échanges,
 - dans la réponse à une offre, une demande ?
- la diversité dans les offres et les demandes ?
- le nombre de groupes d'échange ?
- la composition de ces groupes ?
- la part des offres concernant les savoirs du quotidien (mort, maladie, solitude...) ?

Qui est chargé de :

- la circulation des savoirs (le “ faire savoir ”) ?
- la réponse aux offres et demandes ?
- l'accueil de la diversité des cultures ?
- l'accueil des idées ?
- l'accueil et du repérage des savoirs non formalisés comme tels mais qui circulent sous forme de pratiques liées au fonctionnement du RERS, à l'engagement bénévole, les savoir-être tels que savoir fonctionner en réseau, savoir accepter les autres et les différences, savoir se confronter aux autres, savoir respecter les principes de la démarche des RERS... ?
- l'accueil des “ tabous ” concernant des savoirs expérientiels (savoirs liés aux violences familiales subies par exemple) ?
- l'accueil de savoirs inhabituels, originaux (l'hindï, l'épistémologie du journalisme) ?

Critères liés à la structure du RERS

- Le RERS dispose-t-il ou non d'un local ?
- La répartition des tâches et des responsabilités est-elle organisée ?
- Y a-t-il production de documents, construction d'outils, développement de partenariats, innovation ?
- Quelle est la composition de l'équipe d'animation ? Est-elle ouverte ?
- L'équipe d'animation évolue-t-elle dans ses pratiques ?
- Qui prend les décisions ?
- Qui les fait appliquer ?
- Qui est responsable de la mémoire du RERS ?
- Qui est responsable de l'éthique, de la charte ?
- Existe-t-il un système de régulation des problèmes du quotidien, des conflits (jeu de lois⁴⁹), un lieu, des personnes ?
- Quels sont les moments de formation,
Construction, programme et plan de formation ?
- Y a-t-il une mise en place d'outils de questionnement pour faire évoluer le RERS ?
- Quelles sont les relations avec le Mouvement des RERS ?
- Y-a-t-il des moyens d'information interne, externe ?
-

⁴⁹ voir page 78

Récit de Drissia 6 mars 2002

Le rôle d'animateur est de la plus grande importance dans un réseau.

C'est à partir du cheminement de l'animatrice avec Drissia que nous en analysons les fonctions, surtout d'un point de vue relationnel.

Drissia est un pilier du réseau, toujours disponible pour les tâches ménagères ; elle cuisine à la perfection.

Elle a la réputation de faire des pizzas délicieuses. Je lui demande où elle a appris à faire de si bonnes pizzas. « C'est un jour que mon mari a acheté une pizza, j'ai regardé ce qu'il y avait dedans et puis j'ai fait, mes enfants ne veulent manger que les miennes. »

Ici **pas de recette apprise mais une intuition**, il s'agit de feeling.

L'offreur va mettre au service des demandeurs ses découvertes.

Elle a fait de nombreux échanges de confection de pizza. L'animatrice en est consciente.

L'animateur doit être au courant des différentes offres réalisées par les membres du réseau.

Lorsque au réseau, on décide de déjeuner ensemble, Drissia est toujours prête à faire une pizza, repas délicieux et qui, de plus, a l'avantage de ne pas coûter cher.

La date était décidée, plusieurs personnes s'étaient inscrites. Le matin du jour dit, D. vient avec tous les ingrédients pour faire la pizza au réseau. Mais à l'heure du repas, personne à l'horizon...

Voilà Drissia dans une colère non contenue, « Si c'est ça, je jette toutes les pizzas à la poubelle et c'est fini, je ne cuisinerai plus pour le réseau. »

« Drissia, tu sais, si tu veux, tu en emportes chez toi » « J'en ai déjà fait pour les filles et je ne vais pas les gaver de pizza. »

B. comprend que c'est sérieux, qu'effectivement Drissia est profondément blessée, elle a le sentiment d'avoir été *utilisée*. C'est effectivement grave si l'on se réfère à l'éthique des réseaux.

B. rappelle par téléphone les déjà inscrits et compense les absents par des invitations qu'elle prendra à son compte, une façon comme une autre d'inviter des amis et de faire connaître le réseau. Finalement une assemblée de 12 personnes viendra déguster la pizza. Mais quelque chose de profond a marqué le cœur de Drissia. Elle en reparlera souvent, « tu te rappelles le jour de la pizza. » La résolution d'être plus vigilant en ce qui concerne les participants aux repas pris ensemble, est retenue par l'animateur.

L'animateur d'un réseau doit se soucier des réactions des personnes et surtout faire en sorte que ce ne soit pas toujours les mêmes membres qui s'occupent de la marche du réseau pour les fonctions matérielles.

En fait, un autre impair aura lieu : un couple que l'on croyait prévenu pour un repas, et le rappel en dernière heure est pris comme une marginalisation par la femme d'origine étrangère qui fréquente depuis peu le réseau. Le caractère un peu spontané de la vie d'un réseau est parfois le fait de bavures qui peuvent avoir des conséquences dans la fréquentation d'un réseau. Il y a des animateurs qui mettent cela sur le compte de la susceptibilité des membres, et ne veulent pas y prêter attention pour autant.

L'animateur doit prendre en compte les erreurs commises pour accéder à un meilleur vivre dans le réseau.

Drissia avait la vie facile quand elle travaillait, mais depuis qu'elle est au chômage, la vie s'est beaucoup compliquée.

Nous proposons un échange pour apprendre à faire les chèques ; Drissia est d'accord et semble contente de cette demande de savoir. Il faut reconnaître qu'il s'est passé un peu de temps avant de le concrétiser. Le jour prévu, D. ne vient pas. Une visite de famille en est la raison.

Ce jour là, il se présente un autre membre du réseau qui s'avère demandeur; l'offreur ne reste pas sur un échec.

L'animateur doit savoir s'adapter, faire face à des changements de personnes lorsqu'une absence se manifeste pour un échange.

D. ne semble pas regretter l'échange ! Plus tard on en reparle. Une boutade de l'animatrice révèle la disposition de la demandeuse par rapport à l'offre de l'échange. « Il ne faudrait pas prévoir un échange de ce genre en fin de mois quand justement il est impossible de faire réellement un chèque. » Voilà un grand éclat de rire qui nous met sur la piste de l'absence de Drissia.

L'animateur doit aider l'offreur à réviser le temps ou la méthode de son offre en fonction de la situation du demandeur.

Même si c'est évident, il faut le noter, car il faut se rendre compte des difficultés de vie du demandeur. Tous ces moments de convivialité qui expriment la vie permettent une expression des joies et des peines.

Le réseau met à disposition un ordinateur, des offres « d'apprendre à se servir de l'ordinateur » peuvent se faire. Drissia croit qu'elle ne pourra pas y arriver mais elle en a très envie.

Le maniement de la souris se fait très facilement avec le jeu de cartes. Quand on passe au traitement de texte les difficultés commencent ! Drissia dit. « L'alphabet est loin. » Elle a des problèmes d'écriture, l'offreur tient compte de cette nouvelle donnée

L'offreur va changer sa méthode, prévue lors du déroulement de l'échange, en fonction des limites du demandeur.

D. est touchée par la valorisation que lui a procurée le maniement de l'ordinateur, car ses filles à l'école l'ont appris : c'est une revalorisation au sein de la famille.

Drissia en remerciera l'offreur par la confection de gâteaux de son pays d'origine et ceci sans en parler à personne. Elle a manifesté à sa manière la réciprocité.

L'offreur doit savoir reconnaître la fierté de l'apprentissage chez le demandeur, c'est le passage d'un savoir acquis qui débouche vers un savoir-être.

L'animateur doit identifier le besoin d'un demandeur d'exprimer sa joie d'un savoir acquis surtout s'il lui semblait au-dessus de ses capacités.

Mais voilà, D. à plusieurs reprises refuse de se mettre à l'ordinateur car elle dit « J'ai mal à la tête. » En fait on lui fait prendre conscience de ce qui se passe : « C'est vrai que tu en as plein la tête avec la vie que tu as, et tu as du mal à te concentrer. »

L'animateur doit être soucieux d'être au courant de la continuation d'un échange.

Il ne faut pas laisser Drissia sur un échec. A la suite de l'explosion AZF les animateurs ont pris conscience de la nécessité d'occuper les enfants qui n'ont plus d'école, la Bibliothèque du quartier, un lieu très fréquenté par les enfants, est aussi très sinistrée et l'on ne sait pas quand elle ouvrira. On commence par des échanges de dessins qui permettront aux enfants d'exprimer leur peur, en présence de psychologues pour aider les enfants. Il s'avère que ces rencontres du samedi après-midi représentent une demande qu'il faut prendre en compte surtout pour les filles, car lorsque les activités reprennent, les garçons vont au foot, mais les filles sont plutôt désœuvrées sauf les jours de fêtes d'anniversaire des copines de classe.

L'animateur de réseau doit être attentif aux besoins d'un quartier et veiller à proposer des offres qui favorisent la convivialité des habitants du quartier surtout lorsqu'il s'agit d'un quartier populaire.

L'explosion A.Z.F. le 21 septembre a attiré l'attention des personnes sur les réalités des quartiers sinistrés. Un groupe de jeunes d'un quartier résidentiel propose une initiation au théâtre pour les enfants de 6 à 14 ans. Les jeunes sont offreurs, les enfants sont demandeurs.

Bernadette est médiatrice. Elle prévient les familles du quartier qui sont connues. Mejda, la fille de Drissia vient et c'est aussi l'occasion de participer pour Drissia. Elle est très heureuse d'être là, la semaine suivante elle apporte un caméscope qu'elle avait chez elle depuis le temps ou elle travaillait, mais qu'elle n'utilisait plus. C'est une initiative à valoriser.

L'animateur doit reconnaître tout ce qui peut valoriser les personnes surtout si elles vivent des situations de marginalisation.

C'est une occasion de prendre les enfants dans les mouvements avec lesquels ils s'extériorisent avec beaucoup de joie.

L'intérêt que manifeste Drissia en tant que médiateur pour ces rencontres est l'occasion de lui en faire prendre la responsabilité. Elle est d'accord. Pas une fois, bien que Drissia n'ait pas le moral ou soit fatiguée, elle ne manque. La preuve en ait donné le jour où sa fille ne vient pas. Comme c'est la fête d'El Kebir, les habituées ne viennent pas. Drissia s'est fâchée avec sa fille, car elle ne voulait pas venir. Elle craint que l'offre ne s'arrête puisqu'il n'y a pas d'enfants au début de l'après-midi. Car Drissia se trouve dans les conditions d'exercer une responsabilité, d'un autre ordre que le domaine culinaire.

Il est important de lui assurer que le groupe continue, que sa responsabilité n'est pas mise en cause, même si ce jour là, aucun enfant ne vient spontanément malgré la promesse qu'ils avaient faite de venir. Les jeunes offreurs sont suffisamment motivés pour ne pas abandonner. Cela fait partie des avatars d'un échange.

Le médiateur a un très grand rôle à jouer dans la confiance à porter à l'offreur lorsqu'une situation complique la réalisation de l'échange.

Dans ce cas, c'est l'animateur qui a réconforté le médiateur et lui a permis de prendre des distances par rapport à la réaction de sa fille. La remerciement du suivi qu'elle a apporté au groupe jusqu'à maintenant, lui permettant ainsi de réparer le tissu familial.

C'est la confiance en soi qui va faire grandir l'offreur ou le médiateur afin de lui permettre d'accéder à d'autres apprentissages pour lesquels il est bloqué.

Nous n'insisterons jamais assez sur le fait que le relationnel est de la plus grande importance dans les réseaux. C'est justement ce côté humain, gratuit, qui attire bon nombre de personnes à fréquenter les réseaux. Mais pour cette raison même, nous voulons exprimer que le fait d'un manque d'attention ou de psychologie de la part des animateurs, médiateurs, offreurs ou demandeurs, peut interrompre la fréquentation des réseaux. Il est certain que la participation des membres des réseaux est très mouvante. Il y a un changement de lieu, une reprise d'un travail qui peuvent être le fait d'une absence. De toute façon, il faudrait que les animateurs aient davantage le souci d'interroger les personnes qui ne fréquentent plus un réseau, dans l'optique de se remettre en cause. Lorsqu'un réseau a une bonne réputation, réalise des échanges, les animateurs tendent à éprouver une autosuffisance qui ne permet pas toujours de leur poser question ! L'éthique des réseaux exige que dans ce but du respect des personnes, de leur dignité, il soit nécessaire de tenir présente l'obligation de regarder en toute vérité ce qui se passe dans le relationnel d'un réseau.

Le rôle d'animateur d'un réseau est à la fois riche et exigeant dans la mesure où il est pris avec sérieux.

Il est aussi source de joies lorsque les membres du réseau s'y épanouissent et s'enrichissent mutuellement dans une réciprocité. **B 5**

**Critères liés à la structure en réseau :
partenariats, prolongation extérieure...**

- Des partenariats ont été développés ? Lesquels ?
- Quel est le degré de proximité de ces partenariats (ville, quartier, etc.) ?
- Le RERS bénéficie-t-il de contacts réguliers avec la presse locale, régionale, nationale ?
- Le RERS a-t-il sollicité cette presse ?
- De quelle diffusion externe le RERS dispose-t-il ? Plaquettes, tracts, bouche à oreille... ?
- La communication interne existe-t-elle, sous quelle forme ?
- De quelle reconnaissance le RERS profite-t-il ? Subventions, citations, distinctions honorifiques... ? Leur nombre ?
-

Partenariat à L'Arc-en-ciel des Savoirs de Toulouse

Le partenariat représente une grande richesse dans la vie associative : il y a bien des activités qu'une Association ne peut réaliser seule. C'est souvent l'occasion d'enrichir des savoirs pour les membres du réseau, ainsi que de faire connaître l'éthique du Mouvement des Réseaux à l'extérieur. Des personnes se rencontrent, le jeu de l'inter-génération peut se vivre dans la diversité des cultures.

L'Arc-en-ciel des Savoirs de Toulouse bénéficie d'un partenariat au plan des loisirs. Nous citerons les actions conclues avec :

Le **T.N.T** (Théâtre national de Toulouse) qui a joué une pièce de Shakespeare pour la première fois en fin d'année 2001. A cette occasion, des places gratuites ont été offertes pour favoriser la culture des quartiers populaires. Une rencontre préliminaire a été organisée au réseau afin d'expliquer les conditions et la manière dont la traduction anglaise avait été rédigée en langage d'aujourd'hui.

Le moment historique de l'époque où cette pièce a été écrite, tout cela raconté par le metteur en scène de l'œuvre ; ainsi que les raisons politiques pour lesquelles l'autorisation de jouer la pièce n'avait pas été accordée. Cette rencontre avait donné lieu à un dialogue instructif qui avait mobilisé les membres du réseau pour assister à la pièce de théâtre et en apprécier toute la valeur. La réciprocité devait être prolongée dans une autre rencontre où chacun aurait exprimé ce que lui avait apporté cette représentation.

Malheureusement cette rencontre n'a pu avoir lieu.

Le **T.O.M.**, (Théâtre de l'opprimé) est venu à la Maison de Quartier de Bagatelle. Une occasion pour les familles du réseau de participer à cette soirée. Les sketches étaient tout à fait en relation avec la réalité du quartier. Nous avons eu la surprise de voir Sofiane (11ans) d'habitude timide, prendre le rôle de l'acteur selon le jeu d'un théâtre de l'opprimé, et donner avec succès une réponse appropriée.

Les applaudissements du public qui ont suivi lui ont permis de se valoriser. Un démarrage pour prendre sa place dans la fratrie, ce qui était important pour lui.

Le **Takticollectif**, une association théâtrale et musicale, a installé un grand chapiteau sur une aire de jeux du quartier de Bagatelle. Nous y avons emmené les enfants de l'échange « initiation au théâtre », des copains du quartier étaient là. Le conte berbère les a enchantés. Un rendez-vous est pris avec le comédien pour partager son savoir artistique avec les enfants.

La **Maison de Quartier de Bagatelle** organise de temps à autre des soirées musicales. Les membres du réseau y viennent aussi en famille. L'orchestre par sa musique arabo-andalouse a conquis le public, qui a oublié ses peines pour un temps.

La **Librairie Ombres Blanches**, située au centre ville, avait contacté un mime remarquable pour le jour dédié à la fureur de lire. Les enfants y étaient invités, le programme était à la fois sans parole et en musique. Les enfants ont beaucoup apprécié et ont compris l'importance de LIRE.

D'autres exemples pourraient être donnés. Il est vrai que c'est un investissement de la part des animateurs de réseau que de mettre sur pied une sortie.

Nous voyons donc ici que certaines activités se sont déroulées dans le quartier, d'autres ont eu lieu en ville. Les unes pour les adultes, les autres pour les enfants.

Le partenariat se conquiert par une ouverture d'esprit et une connaissance des programmes qui existent, une volonté de partage de la vie. Ce travail de partenariat a une grande importance pour la vie des quartiers. Nous constatons aussi qu'à la suite de ces rencontres, des offreurs se sont manifestés, et pas seulement dans le domaine artistique pour lequel nous étions intéressés.

La Maison de Vestrepain qui dispense des cours d'alphabétisation, propose souvent à des personnes en difficultés de venir au réseau. Avec l'association Diapason, qui réalise aussi un programme d'alphabétisation pour les femmes étrangères, des contacts se nouent.

Le travail de partenariat existe aussi avec les associations et lieux de passage public, A.N.P.E. etc. qui mettent la liste des demandes et des offres à la disposition. De cette façon, nous recevons des personnes extérieures au quartier.

Exposition des messages de solidarité

Il s'agit d'une action qui a été menée par l'Arc-en-ciel des Savoirs.

A la suite de l'explosion d'AZF, le quartier de Bagatelle a souffert comme tous les quartiers adjacents à l'usine. Mais le quartier a ressenti un abandon des pouvoirs publics.

La protection civile n'est pas venue, ce sont les habitants eux-mêmes qui se sontentraîdés, en posant les plastiques aux fenêtres.

L'idée était donc de faire un échange entre les habitants du quartier et tous ceux qui étaient susceptibles d'envoyer des messages de solidarité.

Les appels téléphoniques d'amis nous avaient apporté du courage, c'est pourquoi nous avons confectionné une maquette. **B 4**

Critères d'évaluation d'ordre relationnel

Par **relationnel**, nous entendons le sentiment du “ vivre ensemble ”, de création de lien social, de réseau.

Convivialité, ambiance, sentiment d'appartenance

- Quel est le niveau d'entente entre les membres du RERS, entre salariés et bénévoles, entre bénévoles, entre membres de l'inter-réseaux ?
 - Existe-t-il des tensions, des conflits non dépassés ?
 - Y a-t-il augmentation du nombre de participants ? Quel est le nombre des “ sortants ” et celui des “ entrants ” ?
 - La convivialité : quel est le type de rencontres, leur nombre dans l'année ? Les offreurs et demandeurs prolongent-ils leurs échanges par des relations amicales ? *
 - Quel est le nombre des demandes de renseignements sur le(s) RERS ?
 - Une évaluation de l'image extérieure du RERS est-elle faite ?
 - Un contact avec les “ anciens ” est-il maintenu ?
 - La mémoire du RERS est-elle une préoccupation de ses membres ?
 - Comment circulent les informations à l'intérieur du RERS ? Qui est chargé de cette circulation ?
 - Un journal interne existe-t-il ? Y a-t-il un journal pour les partenaires extérieurs ?
 - Existe-t-il un “ roulement ” dans les prises de décisions ?
 - L'équipe d'animation est-elle ouverte à tous les participants ?
 -
- Sentiment d'appartenance :
- Quel est le degré de conscience d'appartenance à un RERS mais aussi à un groupe plus large : inter-réseau, Mouvement ?
 - Y-a-t-il sentiment de participer à une œuvre collective ?
 - Les participants se sentent-ils liés par un engagement, un contrat ?
 - Quel est le degré de “ respect ” et/ou d'accommodation de la charte ?

Outil pour inventer des possibles face aux obstacles et aux limites repérés lors des échanges de savoirs.

OBSTACLES	QUELS POSSIBLES ?
<p>Obstacles à la mise en place d'un échange Communication interculturelle (ex. du racisme) Différences physiques</p> <p>Imprécision de la demande ou de l'offre Conditions matérielles</p> <p>Manque de confiance, en soi, en l'autre</p>	<p>Se raconter des pratiques culturelles, à partir de savoirs rassurants, pendant lesquels on prend du plaisir Fêtes Mise en place d'ateliers de raconterie (cf. DURF de Martine Yonke ⁵⁰) Visite de musées, par ex. musée des arts et traditions populaires, avec les personnes Organisation de séances vidéo puis discussions (ex. " Moussa le Taximam " à Saint-Jean-de-la-Ruelle, vidéo traitant de la prévention du SIDA en Afrique Noire)</p> <p>Intervention du " metteur en relation " pour faire préciser</p> <p>Sollicitation authentique pour l'offre en question, sollicitation réelle sur ce que le demandeur sait Récits d'apprentissage : se raconter en groupe, comment on a appris, effet de boule de neige : des expériences et entendues collectivement donnent des pistes Importance du regard Situations de création collective, d'où fierté collective, renommée et reconnaissance individuelle et collective,</p>
<p>Obstacles au suivi de l'échange</p> <p>Par rapport à la mise en relation : Sentiment de contrôle ou d'assistance Contrôle non élaboré ensemble Objectif non connu</p>	<p>Invitation au demandeur et à l'offreur à devenir médiateur ou co-médiateur Le médiateur, au moment de la mise en relation, se présente aussi par ses offres et ses demandes Mise en place de formation (ex. sketch décrivant une mise en relation ratée et une mise en relation réussie, joué lors d'un inter-réseaux au niveau de l'agglomération d'Orléans) Se faire des offres et demandes entre offreur, demandeur et médiateur (" j'ai besoin de savoir ce que vous faites pour pouvoir en parler à d'autres ") Organisation d'échanges sur les échanges</p>

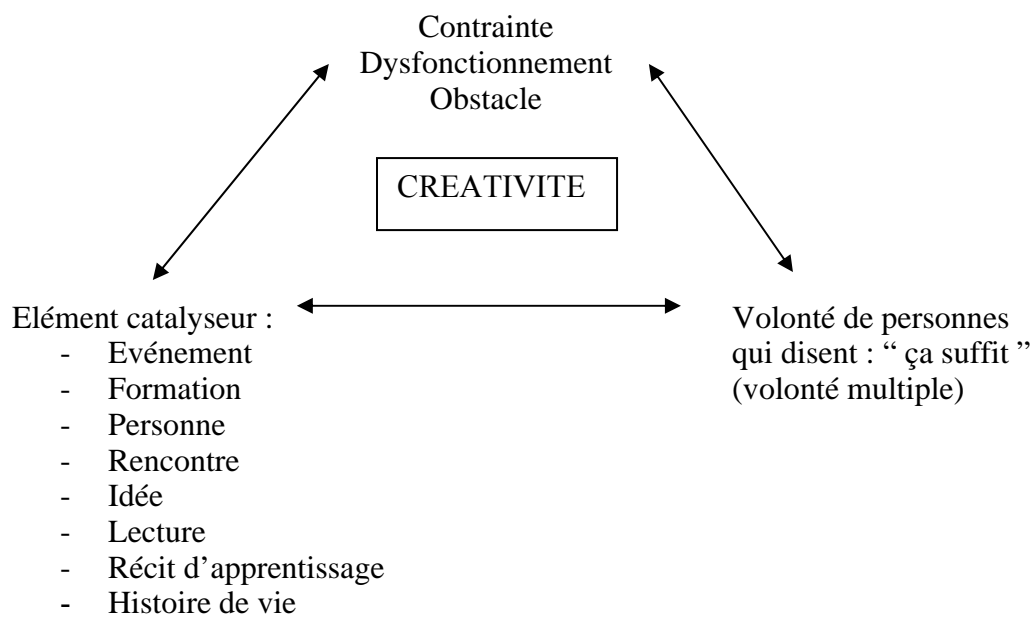
50 Martine Yonké, 2000, *Interculturalité et réseau de formation réciproque*, mémoire de DURF, Tours

<p>Obstacles au suivi de l'échange Par rapport à la mise en relation</p> <p>Evénements de la vie</p>	<p>Se dire les différentes formes que peuvent prendre les échanges sur les échanges :</p> <ul style="list-style-type: none"> - raconter au groupe la dernière séance d'échange que vous avez vécue, comme si vous racontiez un film - ateliers d'écriture - petits déjeuners - apporter le matériel avec lequel vous travaillez, si vous travaillez tous le même thème - force du témoignage : cela fait naître des prises de conscience : agendas, journaux, colloques, Inter-Réseaux <p>S'autoriser à prendre du temps pour soi Pendant la mise en relation, s'exprimer sur le temps qu'on se donne, qu'on s'autorise Rendre visible dans le Réseau la diversité des temps possibles (moments, durée, fréquence), c'est à dire montrer qu'on peut se voir 3 fois pour un échange et faire le point ensuite, continuer ou arrêter Réajustement des temps (ex. pendant le Ramadan, organiser les échanges le matin, à la demande des personnes concernées – cf. Saint-Jean-de-la-Ruelle) Se constituer offreur au pied levé</p>
<p>Obstacles à la réussite de l'échange</p> <p>Blocage relationnel, affectif Blocage devant la méthode employée Blocage sur le savoir Problème de capacité (ex. concentration)</p>	<p>Importance de la mise en relation, des échanges sur les échanges Se parler, démystifier le rôle de l'équipe, savoir l'ouvrir Inventer d'autres formes d'équipe, ex. équipe en Réseau, avec des satellites – équipe constituée en offres et en demandes Fabrication d'une carte d'identité de l'équipe Jeu " aventure des métiers ", en quoi dans l'équipe on se sent explorateur, pompier, missionnaire... Faire circuler des outils utilisés par les mouvements pédagogiques</p>

METHODOLOGIE POUR INVENTER DES POSSIBLES

A partir de ces différentes approches, il est possible d'envisager autrement les situations ou les conditions de l'échange. Il est préférable de ne plus penser : “ panacée”, mais de prévoir des possibles.

Plusieurs ressources peuvent être convoquées, des classiques comme des moments de brainstorming (remue-méninge collectif), groupe de parole ou encore des travaux de type théorique comme celui dit de *Théorie de la créativité* de François Plassard ⁵¹ :



Sur ce plan, également, l'étude a conduit à produire un outil -en fait une grille- utilisable en formation. Elle traduit les attitudes et les démarches favorables ainsi que les conditions qui favorisent leur expression.

Attitudes et démarches

- Savoir se remettre en cause
- Savoir se questionner
- Connecter des éléments qu'on n'a pas l'habitude de relier (pensée complexe)
- Transposer d'un domaine à un autre
- Savoir interpellier sur ce qui se passe ailleurs
- Etre capable de puiser dans sa propre expérience⁵²
- Savoir questionner ses évidences
- Savoir que l'autre a d'autres représentations que soi
- Regarder l'autre sous un autre angle que celui où on le voit habituellement
- Ne rejeter aucune idée : le paradoxe fait naître de la nouveauté
- Ouvrir l'imaginaire, et ensuite seulement ramener au possible
- S'autoriser à dépasser les cadres (ex. instituteurs et classes transplantées) : Faire de ce qui sort des normes une occasion d'essayer autrement.

51 François Plassard, *Le Temps Choisi*, Editions Charles Léopold Mayer, Paris

52 Guilford appelle cela “ la pénétration ” dans le mécanisme de la créativité.

Conditions pour inventer des possibles

- acharnement ;
- persévérance ;
- coopération ;
- réalisme ;
- travail ;
- écrire pour prendre du recul ;
- poser ;
- exposer (“ faire ce qu'on dit, dire ce qu'on fait ”) ;
- identifier et s'appuyer sur les “ contraintes pour en faire des forces ”

LES OUTILS/RESSOURCES CIRCULANT DANS LES RERS.

Le démarrage d'un RERS, l'accueil des offres et des demandes, l'arrivée de personnes apportant un regard neuf et différent, l'évolution même du réseau, l'organisation des échanges et du fonctionnement des équipes, le souci de réussite amènent les animateurs à chercher des idées, des outils pour faire face aux besoins et obstacles rencontrés. Une fois ces obstacles repérés, diagnostiqués, les moyens les plus courants et connus sont mis en place, bricolés, adaptés au contexte.

“ Nous avons très rapidement senti la nécessité de composer une équipe de coordination, d'animation du réseau [...] Un contrat est signé entre l'offreur et le demandeur [...] Nous avons dû élaborer ensemble des outils (fichiers, tableaux de visualisation des savoirs, feuilles de bilan, questionnaires en vue d'une évaluation...) organiser des lieux d'échanges, veiller à la sécurité... ” Réseau Ecole d'Argentat, Creuse.⁵³

Des outils/ressources de régulation

Quelquefois c'est une situation conflictuelle entre participants ou dans l'équipe d'animation d'un RERS qui pousse à la réflexion et à la recherche d'outils de régulation. La mise en place d'un tableau de répartition des tâches où chacun s'inscrit et assez couramment utilisé.

“ Avec ces exercices à trous, nous avons réalisé une grille de 65 règles de grammaire qui ont permis d'élaborer un tableau pour la classe. Et avec un système de gommettes, on pouvait repérer quels étaient les savoirs de chacun et qui pouvait aider l'autre pour l'acquisition d'un savoir ”

C'est ce modèle, dit du “ Tableau d'Argentat ”, qui est adopté par exemple au RERS Denfert de Paris. A partir d'un outil élaboré pour des élèves de collèges, une organisation d'équipe d'animation a été créée. Le tableau comporte une entrée pour les noms des membres du réseau et une autre pour les différentes tâches comme gérer la permanence, réfléchir sur celle-ci, l'accueil téléphonique, la préparation et l'animation des séances de bourse d'échanges, etc. Chacun se positionne par un jeu de gommettes ou de couleurs (en informatique) : “ je fais ”, “ je fais et j'offre ”, “ je fais et je demande ”, “ je passe ”.

D'autres modes de régulation existent : “ réunion d'animation ouverte à tous où sont discutées et prises les décisions concernant la vie du RERS, en vue d'améliorer son fonctionnement ”, temps institués de régulation où chacun se positionne par rapport au projet et se porte garant des principes du mouvement (réciprocité, réseau ouvert, etc.).

Le “ jeu de lois ”, inventé et fabriqué à l'inter-réseaux d'Orléans à l'occasion de dysfonctionnements à propos d'éthique, se veut un outil de questionnement inter-actif pour

⁵³ Françoise Heinrich et Jacqueline Culetto, 2001, in *Partager les savoirs. Construire le lien*, op. cit. page 115

que “ chacun puisse s'exprimer sur des situations complexes - voire conflictuelles - qui pourraient être vécues dans son RERS, afin de réfléchir à une solution ” Grâce à des cartes portant des questions variées, “ ce jeu peut permettre de faire une pause et de s'interroger sur le fonctionnement de son RERS ”.

Exemples de questions abordées :

- Dans votre Réseau, les échanges collectifs deviennent des séances d'animation, comment réagissez-vous ?
- Dans votre Réseau, le Président, le Trésorier, le Secrétaire ne font pas d'échange de savoirs, voire refusent, comment réagissez-vous ?
- Dans votre Réseau, une cotisation de 50 F vous est demandée, comment réagissez-vous ?
- Dans votre Réseau, Tartempion est toujours exclusivement en demande de savoir, comment réagissez-vous ?
- Dans votre Réseau, il est écrit que toute personne est radiée si elle ne respecte pas la charte, comment réagissez-vous ?
- Dans votre Réseau, il y a des membres d'honneur au conseil d'administration de votre association, comment réagissez-vous ?
- Dans votre Réseau, il n'y a pas de relation entre le conseil d'administration et l'équipe d'animation, comment réagissez-vous ?
- Dans votre Réseau, un échange de savoir se fait sans mise en relation préalable, comment réagissez-vous ?
- ...

Des outils/ressources de fonctionnement

Il existe une grande variété de “ fiches d'offres et de demandes ”, de “ fiches de suivi d'échanges ”, “de fiches d'évaluation ”, de “ comptes rendus de rencontres ”, de “ cahier de bord ” pour l'histoire et la mémoire du RERS, le lien entre les membres du Réseau.

Pour faire circuler savoirs et informations, certains utilisent journaux, gazettes et “ lettres ”. D'autres une “ feuille de bourse ” où l'on retrouve toutes les offres et demandes mises à jour, diverses informations pratiques comme le lieu et la date des prochaines réunions. Dans ce cas précis, cette “ feuille de bourse ” est communiquée par le biais de courriers électroniques, ce qui favorise, outre la rapidité de diffusion, le lien entre les destinataires des messages et ceux auxquels ils doivent transmettre l'information. De plus en plus on sollicite les nouvelles technologies de l'information, des sites Internet présentant les RERS et leurs caractéristiques se développent de même qu'une liste de diffusion inter-réseaux : *inter-reseaux@globenet.org*.

Quand le local fait défaut, on fait un “ tour du lac ” (réseau de Chalon-sur-Saône) où “ on se raconte où en est le RERS, les infos diverses sur d'autres associations, où l'on fait circuler les courriers reçus, les coups de fil, les projets ” :

“ Plusieurs membres du RERS se sont investis pour la Journée de la Femme le 8 mars 2002 et nous allons continuer à travailler sur la lancée "qui suis-je, aujourd'hui ?", pour explorer la multiplicité de nos identités (rôles, fonctions, obligations, projets, réalité quotidiennes), nous allons faire "notre état des lieux" à partir de la question suivante : comment j'essaie de faire concorder ce que je dois faire, veux faire et peux faire qui se superposent et s'enchaînent ? ”

L'absence de local est parfois une richesse et un outil pour “ circuler ” dans une ville ou un quartier, pour ne pas rester figé dans un lieu unique.

Des outils/ressources pour faciliter les échanges

Des journées, des fêtes sont organisées pour faire vivre la convivialité. A cette occasion, des savoirs s'échangent, naissent : il faut négocier avec les institutions pour l'obtention d'une

salle, rédiger des invitations, prévoir, organiser, s'adapter quand tout ne fonctionne pas comme prévu, faire avec les contraintes, pointer les ressources et les manques.

Ces "journées d'échanges", "bourses d'échanges" sont autant d'occasions de découvrir des habitants et leur quartier, de faire circuler et connaître les offres et demandes en souffrance, d'expérimenter des rôles mais aussi de rappeler et se rappeler les "règles du jeu", mises en relation et médiations, évaluations ou réflexions sur les échanges, la réciprocité...

" Elisabeth installe un livre de conte ainsi que des carnets et des fiches qu'elle utilise pour raconter. Elle explique comment elle s'y prend pour choisir et mémoriser des contes ; comment elle raconte pour que ceux qui l'écoutent racontent à leur tour [...]

Le repas comme d'habitude c'est la surprise. Plusieurs n'ont rien apporté et veulent repartir. Nous les retenons et nous installons les nappes et sortons ce que nous avons : les gougères de Simone, les betteraves cultivées dans son jardin et des casse-dents (gâteaux aux amandes). Odette : salade de lentilles décorée avec des tomates, et des clémentines. Marie-Thérèse : une tarte à la courgette et aux lardons (avec muscade et curry). Bernadette D. tarte au beaufort avec persil et muscade. Elisabeth pain aux noix et carottes râpées. Claude : des boissons et du café. Isabelle est ahurie c'est la première fois qu'elle vient et qu'elle voit comment tout s'harmonise rapidement. Nous lui expliquons que cela fait partie de nos habitudes, nous faisons avec ce qu'il y a et sans nous préoccuper des manques. Nous continuons à échanger pendant le repas. Bernadette D. parle de son engagement aux Restos du Cœur. Claude est sur le qui-vive avec les allées et venues bruyantes à l'extérieur, plusieurs fois des alarmes se sont déclenchées. Isabelle, qui enseigne et habite dans le quartier, parle des conditions de vie. Claude parle de l'animation du secteur jeunes de la Maison de quartier et dit qu'il est très intéressé par la démarche des RERS " (journée échange à Chalon-sur-Saône)

On profite aussi de ces temps de rencontre pour évaluer dans un climat de confiance où chacun peut s'enrichir de l'expérience des autres pour évaluer les échanges réalisés :

*D'autres personnes arrivent à chaque fois nous continuons d'avancer. Nous profitons des arrivées pour raconter les échanges du matin ce qui nous permet de les évaluer : Simone raconte comment son apprentissage de la musique lui a permis de préparer son échange **EH2bis***

Pour "faire circuler et connaître les offres et les demandes", les séances de repérage de savoirs sont essentielles. Les participants du réseau Denfert de Paris ont mis au point et bricolé une méthode qu'ils font évoluer au fur et à mesure des besoins.

Des outils/ressources de réflexion, d'analyse et d'évaluation

" Apprendre conduit à penser autrement " ⁵⁴ En effet apprendre c'est trouver de nouvelles explications, transformer ses anciennes conceptions mais surtout regrouper les multiples informations rencontrées. Les " cartes mentales ", utilisées dans les ateliers d'écriture ou des groupes de formation, sont une de ces ressources qui consistent à partir d'un mot, d'un thème écrit sur un tableau (exemple " hygiène "), d'écrire ce que ce thème suggère. Il s'agit de faire des liens, des catégories (le physique, le corps, l'intime...) et d'expliquer ces liens. On peut rapprocher de cette pratique l'élaboration d'un " conceptogramme ", sorte de " colonne vertébrale pour relier les diverses informations et les organiser en savoirs " ⁵⁵ Le groupe de recherche a réalisé (réinventé ?) un tel outil pour expérimenter la construction d'un savoir (voir page 98) pour confronter les différentes connaissances des membres du groupe.

⁵⁴ André Giordan, 1998, page 196

⁵⁵ André Giordan, op.cit.

Autre moyen de réflexion, un jeu de cartes a été (re)créé en groupe au Réseau d'Elbeuf dans le cadre d'une recherche universitaire. Il s'agit d'une construction collective autour de récits d'apprentissage. Basé sur le jeu de cartes « Autant Savoir », inventé par Carole Baeza, il est utilisé comme "déclencheur" des récits à recueillir. Les cartes portent des verbes déclencheurs tels que "bouger, lier, modifier" évoquant des états de changements. Ce jeu peut évoluer, s'enrichir au fur et à mesure de l'utilisation, par exemple avec des personnes plus jeunes, on peut imaginer une mise en scène, des jeux de rôles, des dessins à la place des verbes...

Les cartes mentales ou ce jeu de cartes peuvent être des moyens d'évaluation pour vérifier l'efficacité des échanges ou d'un parcours dans les RERS ou bien encore d'analyse de l'action à entreprendre : provoquer un récit, faire un bilan...

Des outils de communication et de formation

Il s'agit de la communication interne aussi bien que de la diffusion de la démarche des RERS (mémoires universitaires, ouvrages collectif ou non, etc.).

Citons, le "cahier" du réseau fonctionnant selon le contexte et alimentant l'indispensable mémoire des RERS :

" Le RERS de Chalon-sur-Saône, sans local, dispose d'un lieu de permanence de 2 h par semaine sans placard ni panneau. On a l'habitude de garder la mémoire dans un cahier.

Historique : lors du gros Inter Réseaux de 1992, au moment du démontage, on a consigné les affichages et présentations des réseaux, qui ont été collées sur des feuilles A3, qui constituent le tout premier " Cahier " de mémoire, d'histoire.

Exemple d'une fête-réseaux organisée une fois par trimestre :

Le compte rendu est une prise de notes à plusieurs. Il est demandé aux participants d'écrire ce qu'ils y ont vécu (fait ou vu faire), le récit et la rédaction à plusieurs permet de rebondir, d'augmenter, d'enrichir le contenu. Il peut y avoir mise en paroles par l'un et écriture par un autre. Une demi-journée de relecture à plusieurs permet de vérifier les dires. Facile à manipuler, à utiliser, il est fidèle, il comporte la liste des présents, les coordonnées. C'est un moyen de garder une trace des échanges, on sait qui a lu, écrit.

Le " cahier " est un objet vivant, qui circule et grossit au long de l'année, il existe en 3 ou 4 exemplaires qui circulent de personne à personne. C'est le cahier de route de l'aventure collective d'une équipe, écrit par tout le monde "

La Lettre Inter-Réseaux, à laquelle s'ajoute de plus en plus de sites Internet, fonctionne depuis 1987 et permet de relier les différents réseaux entre eux et fait circuler les informations. Des journaux, gazettes et autres " courriers électroniques " diffusent les nouvelles entre les participants d'un RERS.

La volonté de construire la mémoire des RERS a amené les animateurs à s'approprier les ateliers d'écriture pour que chaque membre soit porteur de cette mémoire et porteur de son réseau. Sans entrer dans leur diversité, on peut en noter l'effet le plus marquant : la participation régulière à ces ateliers favorise la réciprocité et les demandeurs s'offrent à leur tour en animateurs d'atelier. Le groupe de recherche AFREROLE a adopté cet outil pour recueillir des récits " de moments forts vécus dans les réseaux ".

" Autrement dit le récit d'expérience articule une démarche de recherche, de formation et d'action. Une démarche de recherche parce qu'il permet une meilleure compréhension de l'expérience vécue dans les réseaux. Une démarche de formation parce que la mise en commun et la réflexion sur les récits d'expérience permet une coformation des participants. Une action parce que les ateliers d'écriture sur les récits d'expérience ouvrent des perspectives de transformation des pratiques ". AFREROLE, page 5.

Le DURF (Diplôme Universitaire de Responsable de Formation) intitulé "Réseaux de formation réciproque", en partenariat avec l'université de Tours, a le double objectif de produire du savoir sur la formation réciproque en réseaux, sur la réciprocité pédagogique et/ou sur les pratiques des RERS et d'introduire dans cette formation les principes mêmes de la réciprocité socio-formatrice en réseaux.⁵⁶

Les recherches, études (réseaux/écoles, réseaux et centres sociaux/travail social, réseaux/santé), les colloques dont les interventions donnent lieu à des préparations souvent collectives, les universités d'été font partie de ces outils de communication et de formation.

Enfin, mais la liste est loin d'être exhaustive, un catalogue de formation ouvert à tous (membres ou non des RERS) et des formations inter-réseaux permettent de "faire avancer ensemble pratique, théorie et réflexion".

⁵⁶ Voir liste en annexe

Comment ces outils/ressources sont-ils utilisés dans les RERS, et hors d'eux ?

Le rapport d'étude SOCRATES ⁵⁷ note que “ dans les réseaux d'échanges des savoirs, à la diversité des savoirs de l'offre et de la demande s'ajoute une gamme d'outils très diversifiés. Les offreurs s'appuient généralement sur des outils assez classiques qu'ils adaptent ou modifient selon les besoins. Le support écrit, mais aussi oral, est important, alors que, jusqu'à présent, peu de technologies sont utilisées (quelques vidéos pour les langues). Mais l'intérêt pour la demande de formation aux nouvelles technologies augmente en même temps que leur médiatisation. Il arrive que des offreurs se servent de livres scolaires anciens. Certains créent des méthodes (apprentissage de la lecture, de l'euro). Pour l'enseignement des langues, pour les échanges santé les ressources sont des vidéos, la radio, la lecture à haute voix, les courses dans les marchés ou supermarchés ; on adopte également des activités fondées sur des jeux de rôle. Le recours à des ressources est toujours proposé et discuté dans une perspective d'amélioration de l'apprentissage et dans le respect des limites de chacun ”.

Dans la préparation d'un échange, l'offreur se rend vite compte qu'un “ environnement propice est indispensable à la connaissance pour qu'elle prospère et prenne forme ” Certains se lancent dans des inventions dont ils ne se seraient pas crus capables :

“ une personne demandait la dactylographie. Je suis allée chez elle. Et là, il s'est passé quelque chose d'incroyable : je suis arrivée chez elle avec une paire de gants en caoutchouc. Quel rapport avec la dactylo ? Je me suis mise à écrire les lettres du clavier sur les doigts correspondant des gants et à inventer un système d'apprentissage de la place des doigts sur le clavier simplement en bougeant les doigts même dans sa poche ! J'inventais, de créais, je faisais un travail personnel, j'accédais à un fonctionnement propre de mon intelligence ” (récit AFREROLE page 138)

Les animateurs “ bricolent ” certaines ressources, bien connues dans les RERS, pour se les approprier et les adapter selon les besoins et le ressenti des utilisateurs. Le RERS Denfert de Paris a reconstruit le jeu de cartes “ Autant savoir ”, diffusé par la Coordination Régionale des RERS de Haute-Normandie et destiné à faciliter le repérage des savoirs (voir encadré pages suivantes)

57 SOCRATES, 2000, Projet Echange, Programme européen, Paris X “ Outils, médiatisations proposées et recherchées et modalités d'emploi ”

Expérience de repérage des savoirs au Réseau d'Echange de Savoirs de Denfert

Les objectifs

L'une des réflexions les plus fréquentes lorsque l'on accueille de nouvelles personnes au sein d'un réseau d'échanges de savoirs peut se résumer ainsi: " C'est sympa votre système, mais moi, je ne vois vraiment pas ce que je pourrais offrir..." ou, sur un mode plus radical: " Moi, de toute façon, je ne sais rien! " D'une façon générale, les gens sous-estiment l'importance des savoirs accumulés au travers de leur expérience de vie, mettant en avant essentiellement les compétences acquises dans un cadre formel (professionnel notamment). Lorsque ce type de compétences fait défaut, le verdict tombe: " Je ne sais rien..." Beaucoup pensent également qu'endosser le rôle d'offreur au sein d'un réseau d'échanges de savoirs implique un niveau expert dans le savoir en question. La perspective d'avoir à transmettre son savoir oblige de toute façon à s'interroger: " Comment m'y prendre? Serais-je à la hauteur de ce qu'on attend de moi? " Cela ne va nullement de soi.

Quant aux personnes qui fréquentent déjà le Réseau depuis un moment, elles éprouvent souvent l'envie de modifier leurs offres comme leurs demandes, sans toujours y parvenir seules.

Il incombe alors aux animateurs d'accompagner chacun à la découverte de ses richesses, pour démontrer en actes que " chacun sait quelque chose ". Il s'agit aussi de développer un climat de confiance qui va permettre à chaque personne de surmonter ses peurs et d'oser se placer en position d'enseignant, ce qui veut dire s'exposer et supporter le jugement de l'apprenant. Enfin, l'offreur potentiel doit pouvoir être aidé dans la démarche de construction de son offre, en s'appuyant notamment sur la riche réflexion pédagogique développée par le MRERS.

C'est pour répondre à cette nécessité d'un travail sur l'offre qu'au sein du Réseau Denfert s'est imposée la mise en place d'un module de " repérage des savoirs ".

Le bricolage d'une méthode

Au cours d'un stage de formation organisé par le MRERS sur " l'animation d'un réseau ", j'avais découvert l'existence d'un jeu de cartes, " Autant savoir ", élaboré par la coordination régionale Haute-Normandie du Mouvement des réseaux et destiné à faciliter le repérage des savoirs. A l'issue d'une initiation à l'utilisation de ce jeu, je trouvai les règles prévues initialement trop contraignantes. On y devinait certes le bagage théorique des créateurs du jeu sur la notion de savoir et sur les conditions de transmission. Mais ces règles me semblaient difficiles à appliquer avec les personnes fréquentant le réseau d'échanges, qui n'avaient à priori jamais eu l'occasion de mener une réflexion en profondeur sur leurs apprentissages. Cela dit, l'ensemble des cartes évoquait une large palette d'offres potentielles, et le jeu " fonctionnait ", c'est-à-dire permettait une réelle avancée dans la définition d'une offre de savoir à destination des membres du réseau.

Un an plus tard, alors que la nécessité d'un temps de repérage de savoirs se faisait de plus en plus clairement sentir au sein du Réseau Denfert, j'eus la possibilité d'assister à l'une des séances de ce type qu'organise régulièrement le RERS de Vincennes. La méthode utilisée par les animateurs de Vincennes s'inspire du jeu " Autant savoir ". Mais ils ont préféré construire leur propre support, à partir d'images découpées dans des magazines. Le remplacement de cartes-mots par des cartes-images m'a tout de suite séduite, l'image offrant une polysémie qui décuple l'éventail des savoirs suggérés. Un autre aspect a également retenu mon attention: après un premier temps destiné à cerner une ou plusieurs offres potentielles (le repérage de savoirs proprement dit), chacun était amené à imaginer concrètement l'échange de savoir correspondant, d'un point de vue organisationnel, méthodologique et pédagogique, et ce avec l'aide de l'ensemble des participants, invités à réagir, critiquer, suggérer. Il y avait là un moment particulièrement intéressant de construction collective de l'offre, où l'interactivité permettait que s'exprime toute la richesse offerte par le travail en groupe.

C'est à partir de ces deux approches que j'ai tenté de " bricoler " une méthode qui est maintenant proposée régulièrement au sein du Réseau Denfert.

Le déroulement d'une séance

Il est préférable que le nombre de participants se situe entre 2 et 4, pour pouvoir bénéficier de l'apport du groupe tout en s'assurant que chacun a le temps nécessaire pour réfléchir, s'exprimer, travailler son questionnement. Une séance dure environ deux heures. L'animateur doit tout d'abord, par l'accueil, tenter de créer un climat détendu, surtout s'il s'agit de nouveaux venus dans le réseau. Ce climat de confiance est important; parler de ses savoirs n'est pas chose facile, très vite c'est la vie même qui

surgit, avec son cortège d'émotions. L'identité est en jeu, à travers la représentation que les autres vont se faire de soi, mais aussi et surtout celle qu'on se fait de soi-même. Il y a donc quelque part une "obligation de réussite", on ne peut conclure la séance sans avoir donné à chacun des éléments de valorisation, autrement dit sans avoir dégagé quelques pistes d'offres de savoir potentielles. L'animateur, bien évidemment, doit présenter le déroulement de la séance et les consignes précises qui y sont liées. Pour l'instant, nous utilisons encore les cartes du jeu "Autant savoir", mais nous avons en projet d'élaborer un autre jeu à base d'images, à l'instar du RERS de Vincennes. Toutes les cartes-savoirs ("couture", "aquariophilie", "informatique", etc.) sont donc étalées sur la table, et chacun est invité à en choisir deux, en prenant tout le temps qui lui est nécessaire. Des cartes-jokers sont également disponibles, pour remplacer une carte-savoir qui serait inexistante. **Il s'agit de choisir une activité, un centre d'intérêt, une technique, une expérience de vie, etc., que l'on a déjà pratiqué, côtoyé, expérimenté, etc. au cours de sa vie, sans forcément en être spécialiste, encore moins l'avoir déjà enseigné.** Certaines personnes trouvent rapidement les cartes qui leur conviennent, soit parce qu'elles avaient déjà entamé une réflexion, soit parce qu'une (ou des) carte(s) s'impose(nt) à elles. Pour d'autres, le choix est difficile, voire douloureux. Il faut alors chercher des pistes, avec l'aide du groupe, en explorant ce que la personne donne à savoir sur elle-même (pays d'origine, profession, contexte familial, loisirs, etc.). Lors de chaque séance que j'ai été amenée à animer, nous avons finalement réussi à ce que chacun puisse identifier au moins un savoir dont il était porteur. Passé ce premier stade, chacun est invité à s'exprimer, à tour de rôle, sur les deux "cartes-savoirs" qu'il a choisies; il doit tenter de répondre notamment aux questions suivantes: **quels sont précisément ces savoirs? Peut-on les décomposer en différents "mini-savoirs"? Dans quelles circonstances et avec quelle(s) méthode(s) d'apprentissage ont-ils été "incorporés"?** Il est facile de décrire un savoir qu'on possède effectivement, et généralement chacun éprouve du plaisir à le faire. De même lorsqu'il s'agit d'évoquer les circonstances qui nous ont fait aborder le savoir en question. En revanche, s'interroger sur la manière dont on l'a appris ne va pas de soi, surtout lorsqu'on a à faire à un apprentissage expérientiel, acquis hors de tout contexte institutionnalisé; de plus, cet apprentissage peut s'être déroulé sur une longue plage de vie, ce qui le rend encore plus difficilement identifiable. Souvent certaines de ces questions restent donc — provisoirement ? — sans réponse, mais on peut penser que la réflexion est posée et qu'elle fera ultérieurement son chemin. Car "savoir, c'est bien, mais savoir qu'on sait, c'est mieux". Il est temps maintenant d'aborder la dernière partie de la séance. L'animateur demande à chacun de sélectionner une des deux "cartes-savoirs" qu'il a en main et d'imaginer, le plus concrètement possible, le moment d'échange de savoir correspondant. **Comment va-t-il s'y prendre? Dans quel lieu? Avec quelle fréquence de rencontre? Avec quel matériel? En utilisant quelle(s) méthode(s)? etc.**

Pour aider à la sélection du savoir à offrir, l'animateur met en avant la notion de plaisir : jusque-là, il s'agissait juste de cerner quelques-uns de ses savoirs, côtoyés aussi bien par choix que par nécessité (professionnelle notamment); maintenant, il est question de proposer un savoir que l'on aura, si possible, plaisir à transmettre, élément de réussite important de l'échange de savoir envisagé. L'animateur rappelle également que nous sommes dans une situation fictive et que le choix de ce savoir ainsi que le travail de préparation de l'échange lors de cette séance ne constituent nullement un engagement vers une offre réelle au sein du réseau. Chaque personne doit pouvoir conserver la liberté de mettre en pratique ou non les éléments qu'elle aura retirés de ce travail de réflexion.

Chaque participant va donc, à tour de rôle, s'imaginer offreur. Le groupe est fortement sollicité pour se mettre en situation de demandeur potentiel et aider l'offreur à clarifier la mise en œuvre de l'échange. Ce moment de travail interactif est souvent d'une grande richesse et débouche à terme sur une véritable construction collective du temps d'échange. Il permet notamment de faire prendre conscience à chacun que les demandeurs ont des choses à dire sur la façon dont ils veulent apprendre, qu'ils sont effectivement des "sujets apprenants". **AB 8**

Pour que chaque bénévole se sente acteur/animateur/médiateur de son Réseau, il est souhaitable que les ressources propres au Mouvement des RERS n'aient pas valeur de *dogmes* et puissent être modifiées, adaptées, voire rejetées pour faciliter l'action. En 1993, a été créée une "boîte à outils". Elle n'est plus guère utilisée, semble-t-il, peut-être parce qu'on la considérait comme un objet fini, une méthode à appliquer et que personne ne s'est donné le droit de la modifier, de l'adapter à son usage, de la réinventer et la faire évoluer (alors qu'elle était conçue avec cette possibilité). Elle pourrait sans doute être revisitée. C'est la relation à l'outil/ressource qui est le plus important.

Malgré les "bricolages", ou grâce à eux, malgré les obstacles, force est de constater que la démarche des RERS circule, se diffuse et se relie à d'autres espaces sociaux comme l'exemple suivant le montre :

" Je suis bénévole à Pel'Mel (Pour Exister Librement Mieux Ecrire et Lire), une association de lutte contre l'illettrisme, j'accompagne les apprentissages d'expression orale et écrite en français.[...]

Je me rends compte qu'il faut travailler progressivement et toujours s'assurer de l'acquis. D'ailleurs elle dit : " Ça je le sais, je l'ai compris " ce qui permet de passer à une notion suivante.[...]

Ce que les échanges dans les RERS m'ont apporté c'est la manière de vivre les échanges en apprenant quelque chose d'une autre culture. Il y a toujours " donner et recevoir " en même temps et ça joue tout le temps c'est ce que j'appelle la réciprocité. Il m'importe aussi de pouvoir parler de ce que je fais au Réseau. D'ailleurs une de mes premières demandes au Réseau c'était d'apprendre à apprendre ". Odette du RERS de Chalon-sur-Saône

L'école a été bien sûre "preneuse" des principes de la démarche des RERS et a su adapter ces principes à son fonctionnement propre et ses objectifs. L'exemple le plus emblématique est sans doute le réseau créé dans un collège/lycée de 450 élèves à Argentat en Creuse. Mais d'autres démarches se sont inspirées du Mouvement des RERS.

Ainsi, une expérience de Réseau d'Ecoles a eu lieu sur environ dix ans dans le Val de Marne sur l'initiative d'un Inspecteur honoraire de l'Education Nationale, Christian Billères, et de son équipe⁵⁸ sur le modèle des inter-réseaux du MRERS. L'objectif de la démarche était d'organiser l'animation pédagogique d'une circonscription. En trois ans, une offre et une demande concernant les pratiques pédagogiques ont été formulées à chaque collectif d'école.

" Nous avons imposé le respect des principes de " parité " et de " réciprocité " qui impliquent qu'aucune équipe ne peut être seulement demandeuse. L'hypothèse, confirmée à l'expérience, fut que des rencontres allaient pouvoir être organisées, croisant les offres et les demandes. nous souhaitons aussi publier des "tablettes réseau", rassemblant et diffusant les offres et les demandes d'informations ou de pratiques pédagogiques des 35 écoles "

Le transfert d'outils est l'ambition des responsables de la Formation au sein du MRERS. Pour preuve, l'introduction du catalogue des formations proposées en 2001 :

"La méthodologie mise en œuvre dans les réseaux d'échanges réciproques de savoirs peut être proposée dans d'autres structures ou institutions. Elle peut s'appliquer dans le cadre de formations prévues pour des personnels autres que des animateurs de réseaux : des travailleurs sociaux, des agents de développement, des chefs de projets, des enseignants, des élus et responsables associatifs, des animateurs de l'Economie Sociale et Solidaire. "

58 Revue Réussir n° 46, mars/avril 2001, Les réseaux, Paris, Editions Les Francas

Enfin, un projet avec l'A.F.P.A. (Association pour la Formation Professionnelle des Adultes) est en cours car cet organisme s'intéresse aux RERS et aux apprentissages qu'ils génèrent.

PRECONISATIONS POUR LA FORMATION DES BENEVOLES

L'organisation en réseau favorise les échanges et la formation. Car la mise en œuvre des échanges, du fonctionnement de ces réseaux oblige à partager les pratiques, les expériences, les savoir-faire et les savoirs.

L'utilisation et l'invention des outils/ressources, l'exercice de diverses fonctions dans les RERS - animation, secrétariat, organisation de fêtes, de repas, de journées d'échanges, les mises en relation, les bilans d'échange – constituent des autoformations. Mais les savoirs ont été acquis par l'expérience de responsabilités sans être formalisés, sans qu'il y ait eu formulation d'offres et de demandes et donc a priori pas d'échange formalisé ni savoir sur le savoir. La question se pose alors : ces savoirs peuvent-ils être récupérés, faire l'objet à leur tour d'une (re)transmission ? Comment nommer ces acquis, mutualiser ces savoirs pour que la majorité en " profite " sans pour autant exiger que tout se règle dans des modules standardisés de formation et au contraire garder l'inventivité créatrice et les " butinages " ?

Quand on s'interroge sur le rôle présent et futur du bénévole de réseau, on peut repérer tous les rôles tenus un jour ou l'autre par celui-ci en tant qu'offreur et/ou demandeur : il est un accompagnateur, un metteur en relation, un connecteur de personnes et d'idées, un médiateur, un formateur, un promoteur, un porteur de réseau, un réalisateur de fêtes, etc.⁵⁹ Bernard Lacorre ⁶⁰ en résume les qualifications suivantes : " à propos de la manière dont il conviendrait de qualifier le membre d'un réseau, je n'ai pas trouvé de terme mieux approprié que celui de médiateur. En effet, à mon sens chaque " nœud " - pôle ou " centre " - membre du réseau, en vertu du principe de son égalité hiérarchique, peut être médiateur à son tour, tantôt acteur, tantôt spectateur, tantôt animateur pour accélérer la circulation des flux, tantôt modérateur pour en permettre leur appropriation "

Aussi le bénévole travaillant en réseau, tantôt offreur, tantôt demandeur, apprenant et enseignant, producteur et consommateur, est amené à expérimenter ces différents rôles, à en mesurer les freins et les obstacles mais aussi les éléments facilitateurs. Il doit savoir qu'il ne peut se contenter de faire bien son travail mais qu'il est relié à d'autres personnes, d'autres réseaux de personnes. Cet engagement vis-à-vis de lui-même et des autres est la condition principale pour faire vivre ces réseaux et se traduit par le partage des savoirs, l'accompagnement des personnes et des temps d'échange, la recherche de nouveaux savoirs pour comprendre les changements, les événements, les dysfonctionnements.

Dans l'analyse de la proposition des RERS et son système de formation, Hélène Viret⁶¹ s'appuie plus spécifiquement sur la conception des " minorités actives " élaborées par Serge Moscovici. L'hypothèse de départ est que le MRERS attire la participation et provoque l'engagement en tant que " minorité active ". " Les expériences de Serge Moscovici mettent en évidence l'attraction que suscite une minorité active (les RERS) dans la mesure où elle est cohérente ".

59 Dominique Fauconnier et Daniel Hazard, *de quel métier suis-je porteur ?*

60 Bernard Lacorre in Revue Réussir n° 46 op. cit.

61 Hélène Viret, 1991, *L'engagement bénévole dans les RERS*, Etude MRERS, Evry

Par ailleurs, l'étude suggère que les RERS accroissent les possibilités d'autoformation de l'acteur" selon la sociologie de l'action d'Alain Touraine : la démarche des réseaux favorise les capacités de ses participants à " gérer leur propre vie ", à avoir " une distance réflexive " et à rencontrer et reconnaître pleinement l'autre ".

Le système de formation des RERS se réalise à différents niveaux :

Formation au niveau individuel, par autoformation " qui se met en place dès que quelqu'un se constitue en offreur et en demandeur : en faisant cette démarche, les gens sont amenés à s'interroger sur ce qu'ils savent, sur ce qu'ils voudraient apprendre. 90% des gens indiquent que c'est la première fois qu'ils sont en situation de réfléchir sur leur position par rapport à leurs savoirs : s'engager dans leur propre épistémologie⁶² ".

A ce niveau individuel, une personne qui a été participante, puis animatrice, de son réseau peut repérer, par une analyse réflexive de son parcours, des savoirs, savoir-être et savoir-faire tels qu'ils sont décrits ci-dessous :

- **définir un projet collectif** local, en lien avec un mouvement national ;
- **présenter ce projet** à des membres potentiels, à des partenaires potentiels, à des institutionnels, à la presse, lors de manifestations publiques, etc.;
- **accompagner les personnes** dans leur itinéraire d'autoformation, écouter, encourager, solliciter, valoriser ;
- **utiliser diverses techniques propres aux RERS** pour développer les échanges et améliorer la transmission de savoir, entre autres : repérer les savoirs des offreurs potentiels, mener des " médiations " entre offreurs et demandeurs de savoirs, susciter des bilans entre offreurs et demandeurs, des " échanges sur l'échange ;
- **accueillir** les nouveaux venus, **développer un climat convivial** et chaleureux propre à faciliter les apprentissages, à **garantir le respect de la personne et sa liberté de choix** pour qu'elle soit " auteur " de son parcours, de son réseau; mais aussi repérer les tensions éventuelles, gérer les attirances/répulsions inter-individuelles... ;
- **coordonner** et dynamiser **une équipe d'animation**, en y favorisant la co-formation, c'est-à-dire faire en sorte que chaque personne y trouve sa place ;
- **susciter** des moments de formation internes au réseau ou en inter-réseaux ;
- **créer et développer des outils** (fiches, tableaux de bord, feuille de réseau...) ;
- **faciliter** la circulation à travers les tâches et les rôles, pour que chacun soit " centre " au sein d'un réseau ouvert ;
- **veiller au caractère démocratique** des prises de décision ;
- **réguler** les conflits éventuels ;
- **évaluer, s'auto-évaluer** ;
- **animer** des réunions (bourses d'échanges, réunions d'équipe, rencontres inter-réseaux), gérer le temps, reformuler les prises de parole, veiller aux " signaux faibles " (les timides) ou " trop forts " (les bavards), synthétiser les points de vue, mais aussi prendre des notes, écrire et diffuser des comptes rendus... ;
- **regrouper, trier, traiter et faire circuler l'information**, qu'elle soit d'origine interne (le réseau), local (l'arrondissement) ou national (le Mouvement des réseaux) par des outils tels que : feuille d'activités mensuelle, liste de diffusion Internet et site web ;
- **maîtriser des savoir-faire techniques correspondants** (PAO, Internet...) ;
- **développer des partenariats** locaux (centre social, autres associations, mairie, Politique de la Ville...) et favoriser la dimension citoyenne ;

62 réflexion sur la connaissance constituée

- **susciter et organiser des événements** (fêtes, assemblées générales...), moments collectifs forts qui serviront de balises pour construire peu à peu la mémoire du réseau;

Formation au niveau du groupe, par “ une réflexion sur la situation d'apprentissage et celle d'enseignement [...] menée par les partenaires de l'échange et [...] enrichie par une mise en commun avec d'autres partenaires d'autres échanges : nouveaux questionnements, régulation, complexification... La même démarche qui existe à l'intérieur d'un réseau est mise en place entre réseaux, au niveau des pratiques, des thèmes porteurs (Inter-réseaux) ”

Assez souvent les personnes ayant suivi des formations organisées au niveau du Mouvement national des RERS éprouvent le besoin d'offrir à leur tour ce qu'elles ont appris. C'est ainsi que naissent localement des formations inter-réseaux.

Formation au niveau des formations “organisées” telles que nous les avons évoquées plus haut : formations du “ catalogue ” du MRERS (voir encadré et fiche de formation), colloques, universités d'été, cursus universitaire...

Brevet d'Etat d'Animateur Technicien de l'Education Populaire
Option : Animateur de RERS
MRERS, Délégation aux formations (Formations 2001)

Objectifs de la formation :

- acquérir les capacités techniques à créer des outils, des situations, des rôles permettant aux personnes de repérer leurs savoirs, leurs ignorances, d'oser demander, de devenir co-créatifs ;
- acquérir les capacités à accompagner la mise en place de projet à caractère associatif, social voire économique ;
- Savoir créer des occasions de rencontres multiples et diverses afin que chacun puisse participer à une construction coopérative des projets, que chacun y ait une place ;
-

Compétences et savoirs :

- savoir repérer, explorer, nommer, décrire ses savoirs et ignorances ;
- classer les savoirs ;
- maîtriser les outils de communication : feuille d'offres de demandes, feuille réseau, Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication ;
- savoir mettre en relation ;
- accompagner les échanges ;
- évaluer les apprentissages collectifs et personnels ;
- conduire une réunion ;
- savoir fonctionner en réseau ouvert ;
- percevoir et comprendre les dimensions du fonctionnement en réseau : multcentralité, ouverture, complexité, horizontalité ;
- former au fonctionnement en réseau ;
- savoir prendre la parole, communiquer, accompagner, écouter, réguler des personnes et des groupes ;
- élaborer, animer, accompagner le partenariat ;
- animer des ateliers d'écriture des RERS ;
- utiliser les outils et techniques d'animation : carte mentale, diagramme de pondération, abaque de Régnier, jeu “ motus ”, photolangage, jeu “ autant savoir ”...

Depuis un an, un groupe de personnes venant de différents réseaux de Haute-Normandie, de la région parisienne et d'Amiens se réunit sur le thème du « métier d'animateur de réseaux » et propose la fiche de formation suivante :

Objectifs :

- ✓ *Définir ensemble le métier d'animateur de Réseau*
- ✓ *Repérer les tâches et compétences spécifiques à ce métier*
- ✓ *Élaborer un profil de poste*
- ✓ *Identifier les outils de mise en œuvre et d'évaluation du projet Réseau*

Contenus :

- ✓ *Étymologie et histoire du mot métier*
- ✓ *Travail sur les tâches repérées, identification de quelques-unes des compétences requises*
- ✓ *Les valeurs qui sous tendent le métier d'animateur de Réseau*
- ✓ *Repérage des tâches : accueil, repérage, mise en relation, évaluation, création individuelle et collective*
- ✓ *Outils de mise en œuvre : fichier, informations, réunions d'équipe, formations, suivi administratif et financier, partenariat*
- ✓ *Outils d'évaluation : bilans d'activités, échanges sur les échanges, recueil de témoignages, mémoire du Réseau*

Méthodes :

- ✓ *Tour de table*
- ✓ *Tableau des tâches repérées, compétences requises*
- ✓ *Témoignage de parcours*
- ✓ *Repérage des spécificités Réseau*
- ✓ *Carte mentale*
- ✓ *Travail en groupe*

LES SAVOIRS EMERGENTS

Face aux mutations de notre société et pour nous permettre de nous situer et d'avoir des réponses en tant que sujets/acteurs de situations où nous sommes directement impliqués – vache folle, clonage, accidents industriels, climatiques, etc.- il nous faut faire des liens entre les différentes informations qui nous parviennent, entre ces découvertes et les conséquences qu'elles peuvent avoir sur notre vie, notre civilisation. Il est nécessaire également d'apprendre à trier parmi la quantité d'informations qui nous parviennent. Du fait de la multiplication des sources : télévision, Internet, presse spécifique, une sélection s'impose.

Pour comprendre ces changements, les repères anciens ne sont plus valables, et les citoyens cherchent spontanément des réponses auprès des experts et des scientifiques. Mais nombre d'événements récents prouvent que dans certaines situations “nouvelles”, les experts atteignent leurs limites. Il est bien difficile, voire impossible, mais sûrement nécessaire, pour les scientifiques de réduire toute incertitude.

“ L'acte d'expertise n'est plus seulement fondé sur la validité de la connaissance [...] mais sur sa capacité à intégrer les incertitudes et à scénariser un avenir incertain ”⁶³. On peut paraphraser cette affirmation pour dire que l'acte d'apprendre n'est pas seulement fondé sur la validité du savoir de l'offreur mais sur sa capacité à proposer une autre façon de penser, à amener le demandeur à se poser des questions, à construire son propre savoir, à affronter ses propres valeurs et conceptions qui sont autant de données à prendre en compte pour l'acquisition d'un nouveau type de savoir.

IMPORTANCE DES SAVOIRS EMERGENTS

Pour sortir de la “routine” constituée des savoirs “traditionnels” proches des savoirs scolaires, le défi des RERS pourrait être de repérer, formaliser, nommer, construire et proposer d'autres savoirs - savoirs sur le comprendre et l'agir, savoirs sur le vivre ensemble, - pour répondre aux interrogations existentielles des uns et des autres. Il s'avère nécessaire d'inventer de nouvelles façons de vivre ensemble, de développer les interactions et les coopérations entre personnes pour favoriser le partage du savoir en commençant par réfléchir à un autre “art de vivre” tous ensemble, en faisant de l'apprendre le pivot...”⁶⁴

La nécessité de l'émergence de nouveaux savoirs a été soulignée lors des deuxièmes rencontres mondiales sur l'autoformation (GRAF) en 2000 : “la confrontation des valeurs habituelles conduirait à les clarifier pour en faire émerger de nouvelles, plus conformes aux nouvelles dimensions, environnementales, éthiques, etc., qui se font jour. Il font l'objet de recherches au Laboratoire de Didactique et Epistémologie des sciences de l'Université de Genève (séminaire complexité 2001-2002).

Ces savoirs nécessaires face à l'évolution de notre société et des techniques sont absents de l'institution scolaire ou ne sont pas médiatisés, tels l'analyse institutionnelle, l'analyse systémique, la gestion de conflits ou la “pensée complexe”.

REPERAGE DE SAVOIRS EMERGENTS

L'analyse des tableaux d'offres et de demandes des RERS sur plusieurs années montre de façon assez claire l'évolution des savoirs échangés et le besoin des membres des RERS de

63 Bernard Kalaora, *Les experts, la science et la loi*, in *Manière de voir* n° 59, sept/oct 2001

64 Elisabeth Heutte, 2000, *Apprivoiser l'autoformation*, Paris, Intervention aux rencontres mondiales sur l'autoformation.

s'approprier les techniques informatiques, liées à l'information et de participer au débat public.

Le groupe de recherche a commencé à repérer l'apparition de savoirs répondant à ces interrogations existentielles, politiques. Citons " positiver les événements de la vie ", " gérer le temps ", " travail de la mémoire ", " élaborer un projet personnel ", " savoir prendre la parole dans un débat public ", " les savoirs citoyens (droits et devoirs) ", " savoir gérer les conflits ", " savoir dire non ", " savoir repérer la bonne information ", " savoir réagir face aux événements déstabilisants " comme la vache folle, les OGM, " savoir consommer ", " vivre la citoyenneté ", " les techniques informatiques, Internet ", etc.

Le souci de faire vivre le réseau selon l'engagement commun est présent dans les offres : " contrats d'échanges de savoirs ", " témoignages sur les RERS ", de même que l'exigence de formation des membres du réseau : " apprendre à apprendre ", " la médiation dans les RERS ", " préparer une fête de réseau ", " l'analyse d'échanges de savoirs ", " les principes de la pédagogie ", " le fonctionnement avec le tableau d'Argentat "...

A travers ses offres et demandes, volontairement extraites du lot des savoirs " habituels ", les RERS sont interpellés pour " imaginer les besoins utiles et les démarches d'apprentissages indispensables pour vivre en société [...], faire face à l'obsolescence accélérée des techniques, à l'accroissement exponentiel des savoirs scientifiques " ⁶⁵, pour faire construire des savoirs quotidiens pour chacun ⁶⁶.

Confrontation personnelle

Les bénévoles des RERS, dans leur engagement plus ou moins fort, ont la conviction que des formes d'apprentissage autres que purement scolaires favorisent la connaissance et la compréhension du monde qui les entoure. Ils décident de s'approprier les savoirs les plus divers et notamment ceux qui ne circulent pas dans le circuit classique de la formation, de le faire à leur rythme, avec des outils plus ou moins " bricolés ", des temps choisis. Ils tentent ainsi de résister à la perte de sens, la peur de l'avenir, le catastrophisme ambiant en se posant des questions concernant une " démocratie du savoir ", questions propres à faire circuler des savoirs qui ont tendance à rester entre les mains d'experts de moins en moins assurés de leur propre savoir.

Mais cette résistance ne suffit pas à faire émerger des liens sociaux, de nouveaux rapports au savoir. Cependant, elle répond à la nécessité pour certains de redonner du poids au " vivre ensemble ", de répondre aux questions qui les préoccupent. L'émergence est, de plus, souvent la ré-émergence de quelque chose qui existait déjà. Un peu à l'instar des savoirs développés à l'occasion d'une démarche d'offres et/ou de demandes ou d'engagement dans le fonctionnement d'un réseau, mais non " réfléchis ", non formalisés en tant que tels. C'est plutôt cette émergence-là qui concerne cette étude prospective, c'est-à-dire mettre à jour les

⁶⁵ Elisabeth Heutte, op. cit.

⁶⁶ Pour faire construire du savoir, penser autrement, il y a un premier obstacle qui a été repéré et analysé : nos propres représentations, valeurs, conceptions. Il y a presque un siècle, Gaston Bachelard disait : " On connaît toujours par et contre une connaissance antérieure. L'esprit est déjà vieux quand il vient au monde. Apprendre, c'est changer de système de représentations. Seul, je n'ai que des certitudes, je n'ai que des croyances, je n'ai que des opinions. C'est dès lors que je vais confronter mes connaissances avec autrui que peut naître le doute que le savoir viendra combler " Il est important de mettre en place un premier savoir qui sera un savoir sur soi, condition préalable avant tout apprentissage plus large mais aussi et ensuite développer du savoir travailler en réseau pour apprendre en communiquant, en se confrontant aux choses et aux personnes, en échangeant collectivement.

interrogations des uns et des autres, reconnaître la nécessité de nouvelles formes de pensée face aux changements de société.

Edgar Morin ⁶⁷ propose l'idée qu'en matière de réforme de la pensée, il lui paraît désormais évident que " tout commence par des petits groupes. Pour renforcer la compréhension, nous devons aider à former et à relier des groupes proposant une éducation à la réforme personnelle ". Un auto-examen est dans un premier temps indispensable et des questions comme " Où sommes-nous ? Pourquoi ne nous comprenons-nous pas sur ce point ? qui sommes-nous ici et que faisons-nous ? " devraient être posées.

En ce sens, les souhaits de certains en matière de connaissance de soi s'expriment par la demande de " modules de formation histoires de vie " pour faire un travail sur la demande ("qu'est-ce que je veux apprendre et, surtout, pourquoi?"), qui, pour l'instant, n'est abordée que très rapidement lors de la mise en relation".

Des efforts pour mieux se connaître pour mieux vivre se retrouvent dans des offres autour des questions de développement personnel comme " positiver les événements de la vie ", " gérer les conflits dans son couple, dans son travail, dans les RERS "...

" Après intervention de la médiatrice, l'objectif de l'atelier a été défini ainsi : repérage de principes et de méthodes de gestion du stress en s'appuyant sur l'expérience de chacun (yoga, massages, relaxation, etc.). Il s'agit d'un échange de savoir collectif favorisant le mieux-être, de réflexions personnelles, lectures, expériences pratiques, stratégies de prévention ou de résolution ".

Ces efforts et résistances de certains pour aller plus loin que l'acquisition d'un savoir immédiatement utile, pour envisager les savoirs pour l'avenir se manifestent par la proposition d'échanges sur la démocratie, sur " le commerce équitable ":

" Une mise en relation a été organisée. Après avoir trouvé une date, il nous restait à organiser l'échange. Nous avons décidé d'organiser un petit déjeuner autour de produits du commerce équitable et autour de produits biologiques. Chacun a pu comprendre, lors de cet échange, combien le consommateur est responsable de ses choix (dans certains magasins on peut lire le label " on abat, mais on replante). Nous avons pris bonne note également que le producteur doit pouvoir répondre aux exigences de qualité et de goût du consommateur ; dans cette histoire il n'est aucunement question de " charité ". Il a été évoqué certains risques de " dérapage ", de corruption. Il semble encore difficile d'établir des garanties et un suivi méticuleux.

Pour oser espérer changer nos façons de penser et de considérer les savoirs (tous les savoirs et pas seulement les savoirs de base ou académiques), pour se poser les questions qu'Edgar Morin propose sur le " qui sommes-nous ? Où allons-nous ? Et pourquoi ? ", André Giordan préconise d'apprendre très tôt, de faire se confronter les enfants dès la maternelle à des formes de pensée efficaces face aux évolutions du monde moderne. L'important est de favoriser l'émergence de questions telles que : " de quels savoirs a-t-on besoin aujourd'hui pour affronter un mode qui change ?", et surtout la capacité à faire des liens entre les différents problèmes de société. " Quelle relation y-a-t-il entre la technologie, la société, l'éthique ? Les téléphones portables ont-ils des conséquences sur notre santé ? Le clonage est-il indispensable ? Qui en décide et comment, peut-on vivre autrement la démocratie par des consensus, des votes, des assises citoyennes par un engagement dans une association ? . Que

67 Edgar Morin, 2001, *La réforme de la pensée suppose une réforme de l'être*, in Transversales. Science/Culture n° 71

faire de nos craintes, de nos peurs, des questions concernant la vie en couple aujourd'hui, les familles recomposées ? Comment aborder ces nouvelles dimensions sociales, quelles questions se poser ?

Les mises en relation précédant et accompagnant un échange permettent de conscientiser des liens existant entre les différentes expériences d'une personne, entre ses références, ses valeurs, son rapport au savoir et sa demande ou son offre. Ce temps de médiation est une première étape de questionnement et donc de connaissance de soi.

Nos blocages personnels face à ces changements et à ces incertitudes sont autant de sources d'erreurs et d'illusions. Ces dernières pourraient être "débusquées" par une connaissance de soi-même tel que : "apprendre à se dire à soi-même, à se rencontrer", "apprendre à se dire quelles sont nos valeurs, ce à quoi nous tenons", "apprendre à oser être soi-même, à accepter l'inexpliqué", "apprendre à dire non", etc.

Le fait d'expérimenter dans les RERS des rôles différents de demandeur et/ou offreur dans une relation de réciprocité ouverte modifie nos façons d'apprendre, notre relation au monde, aux autres et par conséquent constitue en partie cette nécessaire transformation personnelle.

“Mise en boucle” des transformations personnelles et des transformations collectives

Cette "réforme personnelle de la pensée" ne peut se faire sans les autres. Apprendre n'est pas un acte solitaire et se réalise dans une relation avec l'autre, la société mais aussi plus largement et notamment par les systèmes de diffusion de l'information, avec la planète. "C'est cette conscience planétaire qu'il est fondamental de développer" (Edgar Morin). Les questions individuelles que nous avons citées sont à poser au niveau collectif : "Où en sommes-nous ? Pourquoi ne nous comprenons-nous pas sur ce point ? Qui sommes-nous ici et que faisons-nous ?"

Dans ce jeu de questions, les acteurs des RERS sont à la fois les "producteurs et consommateurs", questionneurs et répondes selon le principe de la réciprocité, démarche parfois difficile à mettre en œuvre. L'importance du regard extérieur (médiateur, partenaires extérieurs...) est donc essentielle.

L'organisation en réseau peut-elle répondre à ce besoin ? Ce mode d'organisation à l'intérieur d'un mouvement - entre RERS - mais aussi avec d'autres réseaux, est un des savoirs émergents de notre société qu'il est important d'interroger. La société en réseaux qui se développe actuellement favorise des interactions nécessaires "mais également des interdépendances négatives"⁶⁸.

Faut-il verser dans "l'utopie de la communication transparente et globale", universelle, de l'intelligence collective comme le suggèrent certains à propos du développement d'Internet ? Une société en réseau est-elle capable de modifier l'ensemble des relations sociales ? Car à travers l'usage d'Internet, on voit bien que des capacités de nature à exercer l'esprit critique (travail sur la pertinence), à choisir, à ordonner, à trier, à synthétiser...s'avèreront fondamentales. Sans compter les capacités à dépasser les cloisonnements préjudiciables, le morcellement des savoirs.

Pour que chaque citoyen puisse maîtriser le monde qui l'entoure, l'organisation en réseau doit permettre de démultiplier nos expériences, nos réflexions, nos occasions de savoir mais aussi

⁶⁸ Laurence Baranski, Transversales Science/Culture, op. cit.

de connaître nos ignorances, de saisir la complexité et la “ transversalité ” des savoirs. “ Le découpage des disciplines scolaires – maths, français, langues... - est une mentalité du savoir qui correspond à une mentalité du XIX^e siècle ”.(Giordan). Sans nier l'importance des connaissances, il faut reconnaître le rôle des liens à établir entre celles-ci, le rôle d'un esprit critique “ pour ne pas prendre pour argent comptant les informations télévisées ou trouvées sur Internet ” et apprendre à “ faire des nœuds à de multiples savoirs ”.

La question du lien entre démocratie et fonctionnement en réseaux est posée. On peut en espérer des améliorations du “ vivre ensemble ” par la multiplication des rôles à l'instar des réseaux téléphonique, postal ou Internet où l'on est “ client ” ou/et “ serveur ”, “ expéditeur ou/et destinataire ”, “ producteur ou/et consommateur ”, “ demandeur ou/et offreur ”, “ apprenant ou/et enseignant ”.

Dans leur souci d'associer le maximum de personnes à “ la démocratie du savoir ”, les RERS proposent une démarche, une réflexion, des outils mais la question de l'organisation reste posée. Le peu de références dans ce domaine – même si le terme de “ réseau ” est devenu le “ vecteur [...] d'une mystique de la communication généralisée ”⁶⁹ oblige à inventer et questionner sans cesse l'éthique, la culture, la politique et l'organisation des RERS. Ceux-ci retiennent les notions de circulation, tissage, maillage, boucle, bien collectif, lien social et dimension horizontale non hiérarchique, où “ les individus et les informations circulent librement, dans une ambiance d'où sont supposés absents les habituels enjeux de pouvoir ”⁷⁰.

Les Réseaux d'Echanges de Savoirs ont l'ambition de permettre à chacun d'acquérir un savoir vivre individuel et un savoir vivre en société. “ Nous deviendrons ainsi acteurs de la transformation sociale par la production de savoirs sur les savoirs eux-mêmes dans une démarche d'éducation populaire ”⁷¹

COMMENT CONSTRUIRE LE CONTENU D'UN SAVOIR EMERGENT SANS REFERENCES ?

“ Neuf dixièmes des connaissances que les élèves auront à maîtriser au cours de leur vie n'ont pas encore été produites ” (André Giordan, 2000). Faut-il s'en inquiéter, voire désespérer de pouvoir accéder à cette masse d'informations ou bien s'interroger sur quels savoirs et quelle culture acquérir et transmettre pour affronter “ les océans d'incertitude tout autant que les archipels de certitudes ” ?⁷²

La plupart des savoirs que sous-tendent les questions existentielles de nos contemporains, sont non formulés, et par conséquent non codifiés par les dispositifs institutionnels ou pédagogiques. Les savoirs correspondant au “ savoir-être ” et à nombre de nouveaux savoirs-faire -comme savoir trier et sélectionner l'information sur un site INTERNET ou savoir évaluer la qualité d'une donnée- sont à construire.

Pour construire de tels savoirs, on peut imaginer la méthode suivante :

- repérer les questions restées sans réponse ;
- chercher comment avancer quand il n'y a pas de référent, ni médical, ni scientifique ;
- multiplier les expériences et mettre en commun les hypothèses, les idées...
- confronter les pratiques et les évaluer,
- mutualiser les approches “ réussies ” ;

⁶⁹ Gabriel Dupuy, 2001, Encyclopédia Universalis, version 6

⁷⁰ Marielle Gros, 2000, *Le rôle des RERS dans la construction d'un système démocratique de transmission des connaissances*, Association Internationale de Techniciens, Experts et Chercheurs (site Internet AITEC).

⁷¹ E. Heutte. op. cit.

⁷² Edgar Morin, 1999, *Relier les connaissances*, Paris, Seuil

Le repérage de savoirs est une des “compétences” et ressources des RERS. Les techniques sont variées mais l'essentiel est de construire et faire construire du savoir sur le savoir, aider les autres à repérer leurs savoirs. Cette pratique permet à chacun, mais collectivement, d'exprimer ses savoirs, ses manques, ses ignorances (“je sais faire, ...avec qui j'ai appris, ...pourquoi et comment, ...je ne sais pas faire, je désire apprendre).

Le groupe de recherche s'est consacré à ce travail au cours de ses différentes rencontres. Certains ont fait part de leurs réflexions sur la notion et la gestion du temps, qui ne sont pas les mêmes pour toutes les générations et qui peuvent être sources de conflit ou d'incompréhension. Les savoirs correspondant seraient : apprendre à gérer les temps, apprendre à cohabiter avec des personnes avec des rythmes différents, apprendre à être grands-parents dans un cadre de longévité accrue qui fait coexister plusieurs générations

L'analyse, la gestion et la régulation des conflits, dans le couple, le travail ou les Réseaux ont été évoquées. De multiples savoirs touchant à la démocratie participative semblent émerger : apprendre à sortir d'un rapport hiérarchique, apprendre à coopérer, à s'impliquer, à valoriser le métissage des personnes, les pratiques et les théories, apprendre à présenter un projet, à repérer “autrement” les facteurs de richesse ⁷³...

Certains membres de RERS travaillent collectivement à inventer des outils susceptibles de gérer les conflits. Ils mettent en place des stratégies qu'ils s'appliquent à eux-mêmes et aux personnes vivant des situations conflictuelles. On note dans le groupe une envie réelle de partager les découvertes, les tâtonnements. La méthode du “remue-méninges” a été employée pour dépasser le manque de référence. C'est ainsi que la gestion des conflits a donné lieu à la série d'hypothèses suivantes :

- Sur les origines, les causes : ont été repérés les stratégies d'évitement, les conflits naissant de l'enterrement du non-dit qui, accumulé produit un conflit ouvert, le problème de la confiance en soi, le manque de connaissance de l'autre qui fait qu'on ne sent pas venir le moment de rupture ou de faille...
- Sur ce qu'on peut faire pour éviter les conflits : mettre des garde-fous, des sortes de stratégies dans des groupes. Au même titre qu'il y a des garants du temps, quelqu'un serait garant de l'écoute ou de l'angoisse. Faire, le soir, avant de se quitter, le bilan de ce qui s'est passé, essayer de se mettre à la place de l'autre en se disant “mais pourquoi m'agresse-t-il ?”, traiter le problème et non la personne pour pouvoir dépersonnaliser le conflit, etc.

De la même façon et toujours dans le but de construire un savoir, un “conceptogramme” (voir page 98) a été élaboré à propos du “savoir connecter”

Les références existantes peuvent être répertoriées – écoute, animation, synthèse, etc. - de même que les savoirs manquants afin de construire un programme de formation à partir de ces besoins.

On peut considérer les bénévoles des RERS comme des “prospecteurs-inventeurs-découvreurs et diffuseurs” de ces savoirs “nouveaux” encore informels, illégitimes et non codifiés. Les savoirs institués, savants montrant leurs limites, les demandeurs/offreurs deviennent par la force des choses des explorateurs construisant leurs propres références loin du savoir académique – ou s'appuyant sur lui - et donc “s'émancipant du maître” à

⁷³ Patrick Viveret, août 2001, *Reconsidérer la richesse, rapport d'étape*. Transversales Science/Culture n° 70 ou site Internet www.social.gouv.fr/economie-solidaire

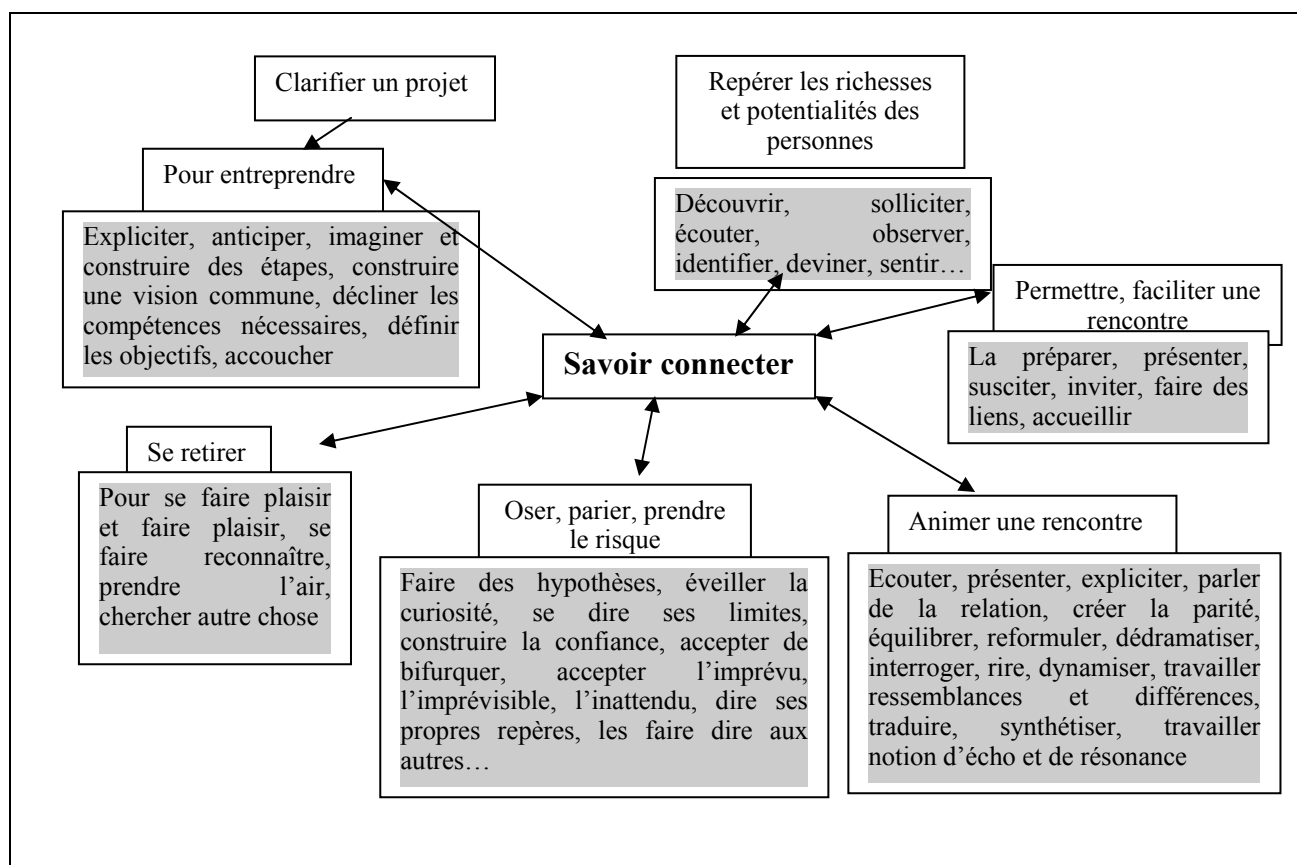
l'occasion. Alors le bénévole/chercheur construit vraiment le savoir. “ Non le savoir académique, celui d'hier, suffisant, immobilisé sous son propre poids, mais le savoir dynamique, en-train-de-se-faire, dans l'ici et le maintenant ”⁷⁴

Pour favoriser l'imagination, l'inventivité et faire émerger puis construire des savoirs, un outil de prospective que pourrait s'approprier les RERS a été suggéré par le groupe : il pourrait s'agir d'“ ateliers d'anticipation ” ou “ ateliers de pensée complexe ” à l'instar des ateliers d'écriture existants.

Ne pourrait-on pas alors évoquer le rôle de “ veille sociale ” ou “ pédagogique ” des RERS comme on parle de “ veille économique ” ou de “ veille technologique ” dans les grandes entreprises ?

74 Christian Verrier, 1999, *Autodidaxie et autodidactes : l'infini des possibles*, Paris, Anthropos.

Conceptogramme " sur le " savoir connecter "



CONCLUSION ET PROSPECTIVES

Le courant de l'éducation populaire dont se réclame les RERS s'est développé au XIX^e siècle, en lien avec les idéaux démocratiques de la Révolution française. "Convoquer le peuple au pouvoir, c'est l'inviter au savoir". Autrement dit, pour exercer pleinement sa citoyenneté, il faut être éduqué. D'où la mise en place de cours du soir, de bibliothèques et d'universités populaires, animés par des enseignants bénévoles. L'idée force étant que "la culture, le savoir, sont des remparts contre la tyrannie et constituent de puissants moyens d'émancipation "

Il s'agit à l'époque de culture académique, développée par l'école et l'université. Après Mai-68, la notion de culture est réinterrogée, par le biais de l'ethnologie notamment : on aboutit à l'affirmation que chacun possède un savoir et une culture. La démarche des RERS s'inscrit dans ce contexte, en bousculant la ligne de partage entre "savoir légitime" (culture savante) et "savoir illégitime" (culture populaire) : "tout le monde sait quelque chose" et " tous les savoirs sont de droit, de principe, à tous "75.

En fait, les RERS propose un processus d'apprentissage vers des savoirs nouveaux et une reconnaissance de savoirs existants, mais sous-estimés. Enfin, ils affirment que "tous peuvent contribuer à faire circuler des savoirs utiles aux autres "76

REFORMULATION DE L'EDUCATION POPULAIRE ET DU BENEVOLAT

L'éducation populaire se définit par les caractéristiques suivantes que les Réseaux font vivre et tentent de renouveler et redynamiser :

Education hors des cadres scolaire, familial ou universitaire : les RERS valorisent les savoirs de l'expérience ; dans le même temps, les " butinages " et " bricolages " qui sont propres au chercheur - " entreprendre et chercher " - sont les deux conditions qui assurent, selon Bernadette Aumont (1995), l'efficacité de l'acte d'apprendre.

Cependant, les RERS réintroduisent la notion de cadre à l'intérieur d'une organisation pourtant informelle : en dehors des réseaux amicaux et familiaux de type primaire et des réseaux secondaires institutionnels et formels. Les RERS se définissent comme des réseaux secondaires informels, tels les syndicats, les associations et " ont pour fonction de reconnaître, produire, dynamiser, recréer, retisser du lien social et donc des réseaux primaires [...] Ils sont producteurs de sens et matrice de diffusion de savoirs, d'expériences, d'invention et de créations "77

Ainsi les RERS sont une proposition d'interculturalités, prenant en compte la culture *ordinaire*, " la haute mer de l'expérience commune ", la multiplicité des pratiques culturelles, des pratiques d'apprentissages qui traversent l'espace social, les manières de combattre, de jouer, de ruser avec un ordre social donné ". " Ils ne négligent pas pour autant la culture *officielle*, les connaissances reconnues certifiées, dont beaucoup se croient indignes " et reconnaissent une culture " *en construction*, celles des interactions de ces différentes formes de culture comme constructions culturelles "78

75 Claire Héber-Suffrin, mars 2002, in *Revue POUR*, revue du GREP

76 Claire Héber-Suffrin, op.cit.

77 Marie-Odile Leprince, 2001, Page 76

78 Claire Héber-Suffrin, op.cit

Education par la vie de groupe, la confrontation, le partage : la co-construction d'un réseau, la co-formation, la mutualisation des savoirs et des pratiques, la recherche de la réciprocité interrogent le vivre ensemble et l'apprendre ensemble. L'autoformation vécue dans les RERS n'est pas une formation dans la solitude et l'abandon mais une confrontation des moyens et façons d'apprendre et une réflexion encouragée sur son propre savoir et rapport au savoir.

Les partenariats développés avec d'autres mouvements d'éducation populaire nationaux ou locaux " sont souvent l'occasion d'enrichir des savoirs et de susciter des offres pour les membres du réseau. Des personnes se rencontrent, le jeu de l'inter-génération peut se vivre dans la diversité des cultures ".

Education de chacun par chacun : l'acte d'apprendre lie entre eux les participants du RERS, chacun étant amené à transmettre ses savoirs et à en acquérir d'autres, donc réciproquement enseignant et apprenant. Selon l'article 2 de la Charte des RERS : " Les RERS fonctionnent en réciprocité ouverte. C'est-à-dire qu'il est possible de recevoir d'une autre personne que celle à qui l'on donne. Les RERS facilitent la possibilité d'entrer en relation entre personnes, étant entendu que l'on peut commencer à apprendre avant d'enseigner (ou vice-versa) et que l'on saura prendre le temps nécessaire pour arriver à l'indispensable réciprocité ". Cette réciprocité se voulant une réponse au besoin indispensable de circulation des savoirs pour qu'ils deviennent les " biens communs de l'humanité ".

Les animateurs des RERS cherchent comment développer l'autoformation, en particulier quelles formations proposer pour répondre à des demandes précises pour lesquelles il n'existe pas de références. Le réseau " formateur ", constitué d'animateurs et de " simples " participants impliqués dans la formation, se propose de construire des modules à partir de demandes précises : comment faire face aux conflits, comment gérer, éviter les prises de pouvoir, comment affronter les échecs ? (voir encadré). Il est à noter que les formateurs participant au Réseau formateur se définissent eux-mêmes en offres et demandes ; ces dernières sont réactualisées régulièrement, ce qui permet de dire que les formateurs vivent également le principe de la réciprocité.

Ebauche de construction d'une formation " Affronter les échecs "

Objectifs :

Clarifier et lister les problèmes, les questions.
Trouver des solutions alternatives
Penser le changement...

Méthode :

Confrontations d'idées
Jeu de rôles
Carte mentale
Production de liens avec un conceptogramme...

Contenu :

Compréhension des enjeux, des obstacles, des limites
Proposition alternative, (innovation, essai)
Evaluation des nouvelles solutions...

Cet effort pour construire collectivement et proposer des formations répond à un désir d'ambition sur les personnes, de souci d'aller au-delà des solutions existantes, d'innover pour répondre à des besoins nouveaux, de faire aussi bien et, si possible, mieux – dans le sens de l'adéquation de l'offre et de la demande - que les offres de formations institutionnelles et marchandes.

Education non hiérarchisée :

Le principe de réciprocité – être tout à la fois et dans des temps et modalités librement choisies offreur, demandeur, médiateur et/ou animateur – renforce la parité entre apprenant et enseignant. L'horizontalité est préférée à la verticalité du mode institutionnel (école, université, formation continue). “ Dans un échange il y a toujours deux apprenants : celui qui apprend à enseigner et celui qui apprend à apprendre ”. “ Chacun étant centralement intéressant, chacun s'autorise à instruire, construit en lui *l'intention d'instruire* ”⁷⁹.

La parité répond à un besoin de reconnaissance de la valeur de toutes les cultures et pas seulement la culture savante, celle des experts. De plus, les échanges dans les RERS sont des temps, des lieux passerelles pour accéder à la culture, aux œuvres car ils permettent de désirer, d'oser, d'essayer dans un contexte de confiance. Les universités d'été, les assemblées générales, les colloques donnent lieu à des préparations collectives où chacun peut s'essayer à participer, à prendre la parole, à s'enrichir, à apprendre.

Le fonctionnement en réseau et la multcentralité (Les RERS s'obligent à se relier en un "réseau de réseaux" dans un Mouvement. Dans ce Mouvement, chaque RERS est central pour d'autres réseaux) favorisent le développement des compétences par la participation à la vie du réseau – bourses d'échanges, réunions d'animation ouvertes à tous - où peu à peu les personnes prennent confiance en elles et osent proposer leurs savoirs. Le réseau est une construction et d'organisation collective dans laquelle chaque membre est acteur du mouvement.

Education par l'apprentissage de la citoyenneté :

Article 7 : “ *La valorisation individuelle développée au sein des RERS doit se vivre comme une école de citoyenneté. A ce titre, il est important que la création collective reste un des objectifs des RERS. Il faudra donc faire en sorte que les échanges de savoirs débouchent sur des initiatives collectives* ”.

“ S'inviter au savoir”, augmenter son potentiel d'apprentissage permet de mieux comprendre le monde qui nous entoure, de faire des liens entre toutes les informations reçues et d'oser prendre part au débat public. Les RERS incitent les bénévoles à croire au principe de “ la goutte d'eau ” : chacun doit pouvoir exercer son droit de citoyen à participer aux décisions politiques.

Les offres sur des problèmes les plus proches possibles des préoccupations des bénévoles, de même que les pratiques de médiation d'échange sont des incitations à la prise conscience de la possibilité de chacun d'agir sur son environnement proche. C'est ainsi que des offres en “ savoir sur sa ville ” constituent pour des bénévoles des RERS des modalités de participation aux décisions d'urbanisme par les habitants d'un quartier. La peur de l'expert et du technicien dépassée, ces habitants se réapproprient leur ville, leur pouvoir de donner leur avis, leur désir

⁷⁹ Claire Héber-Suffrin, mars 2002, op.cit.

de participer, leur conscience de savoir quelque chose. “ La ville, c'est aussi la relation aux autres que le réseau permet d'appivoiser ”⁸⁰

Peu à peu, les offres peuvent s'élargir à des problèmes plus globaux. En ce sens, les RERS peuvent avoir l'ambition d'initier de telles offres pour passer de la proximité, du local au mondial. “ Les RERS sont des projets de proximité mais le mondial est dans leur proximité [...] belle façon d'apprendre au quotidien à construire un monde où puissent prendre place tous les mondes, à considérer tous les mondes qui peuvent fournir des réponses aux questions qui sont les nôtres ”⁸¹

Bénévolat et salariat

L'éducation populaire s'est un peu “ empêtrée ” dans certains dispositifs d'éducation permanente et d'insertion. Aussi, les participants des RERS se méfient-ils d'une trop grande professionnalisation qui leur semble correspondre bien sûr au souci d'un “ bon ” fonctionnement mais risque de rigidifier les pratiques et d'aller à l'encontre de la souplesse, voire d'un certain “ laissez-faire ” revendiqué comme garantie.

Si professionnalisation il doit y avoir, les RERS souhaitent qu'elle s'accomplisse par la pratique de la réciprocité des rôles et l'engagement progressif dans l'animation du réseau : de participant à un réseau on peut, par une prise de confiance progressive en soi, devenir animateur de son réseau, de participant aux inter-réseaux de formation à animateur de ces mêmes inter-réseaux.

Cependant, les salariés des RERS existent, ils sont animateurs ou coordinateurs et représentent “ une permanence, une mémoire [...]. Ils n'accomplissent pas le travail à la place des participants [...] mais agissent de telle sorte que ces derniers découvrent leurs propres capacités à faire vivre le réseau ”⁸².

La question du rapport salarié/bénévole, rémunération/gratuité de l'échange, amène un débat sur l'engagement “ militant ” du participant à un réseau. Cet engagement se définit par la volonté de participer à un projet de société, qui suppose une certaine liberté d'action et de pensée. La contrepartie de l'argent, d'une rémunération se retrouve dans cet engagement sous forme de multiples gratifications difficilement mesurables dans le système actuel de mesure des richesses.

NOUVEAUX INDICATEURS DE “ CAPITAL SOCIAL ”

Les valeurs de gratuité, de souci de l'autre, de volonté de faire circuler les savoirs sont des valeurs sous jacentes au bénévolat des RERS et se retrouvent dans celles qui président à l'économie solidaire. Dans un environnement socio-économique où l'économie marchande est omniprésente, les bénévoles des RERS apprécient de retrouver un mode de relations qui, après tout, est vieux comme le monde : l'échange de connaissances entre générations, entre voisins, entre amis, entre collègues, sans contrepartie financière.

Cette gratuité suppose qu'on a remplacé l'argent par une valeur symbolique : l'échange ne consiste pas en un simple don/contre-don mais “ je reçois *et aussi* je donne ”, et à mon tour j'invite à donner. Les richesses produites sont humaines et pourraient se nommer “ lien ”, “ sens ”, “ compétences ”, “ imagination ”, “ coopération ”, “ mutualisation ” ...

⁸⁰ Claire Héber-Suffrin, 2001, page 150

⁸¹ Claire Héber-Suffrin, mars 2002, op.cit.

⁸² Claire Héber-Suffrin, 2001, *Echangeons nos savoirs*, Paris, La découverte et Syros, page 164

Malheureusement ces richesses humaines ne sont pas comptabilisées comme telles mais au contraire “ nous continuons à traiter les associations loi 1901 comme des “ ponctionneuses de richesses économiques ” au titre des subventions qu’elles reçoivent.⁸³ Les valeurs produites par les bénévoles des RERS, et de bien d’autres démarches socio-culturelles, concernent *l’être* et non *l’avoir*. Il devient nécessaire alors de valoriser - ou de prendre en compte - tout ce qui remplace la monnaie dans les échanges de savoirs : la conscience de participer à un projet de société, la confiance en soi, le bien-être, l’estime de soi, la réciprocité, le lien, la convivialité, le sens, le plaisir d’apprendre, le désir retrouvé, le savoir et le savoir sur le savoir, l’expérience, la mutualisation, les expérimentations, les recherches, les essais et erreurs...

Les RERS pourraient avec “ profit ” répertorier leurs indicateurs de développement pour les faire reconnaître, les confronter aux autres mouvements de développement solidaire.⁸⁴ Cette reconnaissance de la démarche mais aussi des apprentissages des bénévoles participants peut-elle s’envisager dans le cadre de la loi sur la Validation des Acquis Expérientiels (VAE) ? Des organismes comme le CNAM, l’AFPA, l’Education Nationale, les Directions Régionales de l’Agriculture et de la Jeunesse et Sport proposent des accompagnements à la validation.

Les RERS peut-il se constituer comme lieu de reconnaissance voire de validation institutionnelle en coordination avec ces organismes ? Quelles modalités peuvent-ils adopter pour une telle démarche : Qui reconnaît et prend en compte l’animateur, l’offreur ? Que reconnaît-on ? Peut-on certifier des apprentissages comme des formations ? Quelle forme adopter, production d’écrit (récit), “ carnet d’activités ” à l’instar des portfolio ou portefeuilles de compétences ? La participation de Claire Héber-Suffrin à un séminaire en 1995 organisé par le RER⁸⁵ (Réseau en Reconnaissance des Acquis) confirme l’existence d’intérêts communs entre les systèmes institutionnels de validation des acquis et les RERS.

Grâce à une fécondation mutuelle et à leur propre démarche pédagogique (les échanges sur les échanges, le savoir sur le savoir est déjà une étape de la reconnaissance de ses apprentissages), les RERS peuvent à la fois faire reconnaître leur potentiel d’innovation et contribuer à changer les anciennes représentations sur la valeur de l’échange en réintroduisant l’être humain au cœur de cet échange.

L’éducation populaire se définit principalement par les caractéristiques suivantes : “ auto-éducation ”, “ émergence de la citoyenneté ” “ confiance dans le peuple ”, “ formation tout au long de la vie ”, “ reconnaissance des acquis professionnels et militants, de tous les savoirs ”, “ capacité à se former par la théorisation à partir de l’action ”. Globalement, c’est la volonté de “ transformation sociale ” et de “ faire société ” qui prédomine. Les bénévoles des RERS s’inscrivent dans ce processus mais y apportent leur spécificité et tentent d’aller plus loin pour redonner du sens à l’échange.

Cependant, comme le souligne Jean Marquet⁸⁶, militant associatif, pour “ féconder de nouveau cette volonté de transformation sociale ”, les RERS et tous les mouvements qui souhaitent renouveler l’Education populaire doivent tisser des liens entre eux, partager les pratiques coopératives. Pour cela des conditions minimum sont requises : mobilisation à

⁸³ Patrick Viveret, 2001, op.cit.

⁸⁴ les SEL (Systèmes d’Echanges Locaux), le Time dollar américain, la rémunération des bénévoles par des “ livret-épargne-temps ” au Japon, les Banques du temps italiennes, les clubs de troc en Argentine, le micro-crédit Africain...

⁸⁵ RER : lieu-ressources pour praticiens agissant dans le champ de la reconnaissance des acquis.

⁸⁶ Jean Marquet, 2001, *Les RERS inscrits dans l’histoire de l’Education populaire*, in Partager les savoirs, construire le lien, op. cit.

parité de chacun, valorisation de tous coauteurs de l'action, lecture commune des situations, création de relations réciproques entre les personnes pour veiller aux prises de pouvoir.

Notre société vit à l'heure des incertitudes : on s'interroge sur l'avenir de son travail, sur l'environnement et sur l'état de la planète, sur les savoirs utiles pour affronter les mutations de cette société et faire face également à ces incertitudes. Pour certains, une seule solution, la prospective. “ prévoir pour prévenir ”. [...] Le renforcement des capacités d'anticipation et de prospective est donc une priorité pour les gouvernements, les organisations internationales [...] les acteurs de la société et pour chacun d'entre nous ”⁸⁷

Nous venons ici de mettre à jour les enjeux des échanges de savoirs. Il semble que nombre de participants des RERS n'en aient pas vraiment pris conscience, faute de temps de réflexion, de recherche, d'approfondissement des pratiques. Ce sont ces moments d'échanges sur les échanges qui sont à mettre en place au quotidien.

Les outils proposés dans le cadre de cette étude pourraient faire l'objet de séances de formation. Ainsi ils pourraient être à nouveau bricolés, adaptés, enrichis, et devenir la propriété de tous et de chacun.

⁸⁷ Jérôme Bindé, mars 2002, *L'avenir du temps*, in *Le Monde diplomatique* n°576, page 28 et 29

ANNEXES

LISTE DES DOCUMENTS REALISES ET/OU UTILISES DANS LE CADRE DE L'ETUDE

NATURE	ORIGINE	NOMS	CODE
Synthèses des rencontres du Groupe 23/09/1999, 03/03/2000, 29/05/2000, 19/09/00, 11/12/00, 02/02/01, 17 et 18/05/01, 30/11/01, 24 et 25/01/02, 14/03/02			
Interviews échange DESSIN Motivation Expérience de repérage de savoirs	RERS Denfert Paris 14 ^e Annie BUR	Hélène Françoise Christine Nicole Marie José Marie-Françoise Annie Annie	AB 2 AB 3 AB 4 AB 5 AB 6 AB 7 AB 1 AB 8
Interviews échange FRANÇAIS	RERS St Jean de la Ruelle	Françoise Philippine Michèle	F 1 PH 1 M1
récit de l'échange PHARMACIE DE BASE	RERS St Jean de la Ruelle	Marie-Thérèse	MT 1
Récit de l'échange sur le COMMERCE EQUITABLE	RERS St Jean de la Ruelle	Echange collectif	MT 2
Journée échanges à Chalon (29/01/2000) Journée échanges à Chalon (1/04/2000) Journée échanges à Chalon (23/09/2000) Journée échanges à Chalon (13/01/2001) Journée échanges à Chalon (23/02/2001) Récit APPRENDRE A FAIRE DES RETOUCHES Transfert d'outils (illettrisme)	RERS Chalon-sur-Saône (Association PEL'MEL)	Elisabeth Odette	EH 1 bis EH 1 ter EH 2 EH 2 bis EH 2 ter EH 3 EH4
PEINTURE SUR SOIE APPRENDRE A LIRE ET ECRIRE en arabe à des femmes de Safi Partenariat à L'Arc-en-ciel des Savoirs Le Rôle de l'animateur : Récit de Drissia Récit d'Ali	RERS L'Arc en ciel des savoirs, Toulouse/RERS Safi Maroc) L'Arc-en-ciel des savoirs de Toulouse	Meriem Atika Bernadette Ch	B 2 B 3 B 4 B 5 B 6

NATURE	ORIGINE	NOMS	CODE
Récit UN MOMENT DE CULTURE PARTAGEE	RERS d'Elbeuf	Marie-Odile	MO 1
Interviews mémoire universitaire (DURF) S'ESSAYER ET CHANGER	RERS d'Elbeuf	Soraya	MO 5
Textes d'ateliers d'écriture de personnes en formation initiale RERS RECITS D'ECHANGES DE SAVOIRS à Gonfreville l'Orcher (juin 98)		Marie-Odile	MO 3
Interviews PARCOURS DANS LES RERS :	RERS d'Argentat (Claire) RERS Evry (Claire) RERS St Jean de la Ruelle (Philippine, Michèle, Marie-Thé)	Françoise et Jacqueline – O Enseignantes de français Réseau Ecole Jilali - D Thérèse	CHS 1 CHS 2 T 1
Récit Echange ORIGAMI	RERS Belleville Ménilmontant	Nadine Catherine, Evelyne, Régine, Françoise Martine	BM
Etudes MRERS <ul style="list-style-type: none"> • SOCRATES : modes d'apprentissage européen • AFREROLE : Récits d'expériences, de motivations et de savoirs forts dans les RERS • “ Engagement bénévole dans les RERS ”1991 Les agendas MRERS Mémoires de DURF Films de “ la cinquième ”			

Grille analyse échange pour médiateur

AVANT L'ECHANGE

	- Quelle est la nature de l'échange ? - De quel type de savoir est-il question ? - Préciser l'intitulé de l'échange	- Quel est le moteur de l'échange ? - Ce qui incite à l'échange - Rencontre, étincelle déterminante	Conception de l'échange	De quel ordre est la relation au savoir ?	Quelles limites pour mettre l'échange en route ?
Offre					
Demande					
Mise en relation					

PENDANT L'ECHANGE

	Quels sont les éléments facilitant ?	Quels sont les obstacles rencontrés ?	Ce qui bouge	Ce qu'il faudrait pour améliorer le processus d'apprentissage
Offre				
Demande				
Mise en relation				

APRES L'ECHANGE

	Echange sur l'échange, évaluation	Spécificités RERS	Ouverture à partir de l'échange
Offre			
Demande			
Mise en relation			

CANEVAS D'INTERVIEW ECHANGE

LE DEMANDEUR :

Qu'est-ce que je veux apprendre ?

(savoir professionnel, savoir-faire, savoir-être, savoir communiquer, savoir scolaire, savoir bricolage, savoir cuisine, technique particulière...)

Pourquoi ?

Pourquoi ce savoir-là ?

Quelles motivations :

pour résoudre un problème particulier,

pour le travail,

pour faire plaisir à quelqu'un,

par obligation,

parce que j'ai entendu parler de ce savoir et que ça m'a donné envie,

parce que je connaissais la personne qui l'offrait,

parce qu'on me « tannait » dans le réseau car jusqu'à maintenant je n'étais qu'offreur...

Mon état d'esprit ?

Au moment où j'ai fait la demande

Quand j'ai rencontré l'offreur

Pendant l'échange, après,

Mes émotions : inquiétude, sérieux, panique, fierté, frustration, bonheur, soulagement...

Méthode d'apprentissage :

Est-ce que je me suis demandé comment l'offreur allait s'y prendre ?

Est-ce que j'ai eu une réponse à ma demande ?

Est-ce que je pense pouvoir utiliser ce que j'ai appris ?

Bilan

Est-ce que j'ai envie d'approfondir, d'aller plus loin ?

Est-ce que j'ai envie d'offrir à mon tour ?

L'échange a-t-il débouché sur autre chose, nous a-t-il fait évoluer sur d'autres plans ?

L'OFFREUR

Repérage du savoir

Quel cheminement ai-je suivi avant de formuler l'offre ?

Qu'est-ce que je veux offrir ? (savoir professionnel, savoir-faire, savoir-être, savoir communiquer, savoir scolaire, savoir bricolage, savoir cuisine, technique particulière...)

Décortilage du savoir

Ce que je savais de ce savoir avant de le proposer, un peu, pas assez, beaucoup...

Comment je l'ai appris (à l'école, dans mon métier, avec mes enfants, mes parents, dans mon Réseau...)

Comment je pense l'offrir

Motivations

Pourquoi ce savoir-là : parce que j'ai appris que quelqu'un le demandait, parce que ce savoir me « tient aux tripes »

Conditions de l'échange

Est-ce qu'une médiation a préparé l'échange, comment elle s'est déroulée, délai de réflexion...

Contexte de l'échange (convivialité...)

Informations pratiques : durée, rythme, lieu...

Quel était mon état d'esprit :

Au moment où j'ai fait la proposition d'offrir

Quand j'ai rencontré le médiateur, le demandeur

Comment je me sentais avant, pendant, après

Par quelles émotions je suis passé : inquiétude, sérieux, panique, fierté, frustration, bonheur, soulagement...

Déroulement de l'échange

Y-a-t-il eu des imprévus, des difficultés ?

Des richesses ont-elle surgi ?

Le médiateur est-il intervenu ?

Est-ce que j'ai senti de la réciprocité (impression d'apprendre également, le demandeur a-t-il offert à son tour par moments ?

Bilan

Pourquoi l'échange s'est-il arrêté ?

a-t-il débouché sur autre chose ?

est-ce que je suis satisfait de cet échange ?

est-ce que l'échange m'a incité à approfondir encore plus ce savoir ?

CANEVAS D'INTERVIEW ITINERAIRE DANS LES RERS

Comment as-tu connu le Réseau ?

Quelles sont les premières personnes que tu as rencontrées ?

Où ?

Quelles étaient tes premières impressions ?

Est-ce que tu as participé à quelque chose ?

Quand ? Comment ? Où ? Sur quoi ?

Si oui, quelles ont été tes premières participations ?

Ensuite, y a-t-il eu mise en relation ?

Si oui, comment s'est passé cette mise en relation ?

Quelles ont été tes premiers savoirs offerts, demandés, créés collectivement ?

Au fil du temps que s'est-il passé dans le Réseau ?

A-t-il changé ? Evolué ?

Quelle a été la circulation dans les savoirs ?

Echanges qui n'ont pas été réussis, échanges incroyables

Raconte ce que tu as appris, ce que tu as offert (Voir incidemment ce que la personne a appris en offrant).

Y a-t-il eu des savoirs dont tu ignorais l'existence ?

Ce que la personne a appris, l'a-t-elle ensuite utilisé ? offert à d'autres ?

(Réciprocité.)

Étais-tu dans les échanges en tant qu'offreur, d'autres en tant que demandeur ?

Est-ce que tu aidais à mettre en relation ? : Raconte

Ces différents types de participation, les rencontres-tu hors du réseau ? Raconte aussi

Ces savoirs, les as-tu utilisés en dehors du réseau ?

(En parler avec la personne à partir de ses expériences à elle.)

A certains moments : On te voyait moins (ou plus) dans le Réseau, peux-tu dire pourquoi ?

Qu'as-tu ressenti ?

Qu'est-ce que tu as le moins (plus) marqué, plu, aimé ?

Pas aimé, mis en colère, déçu ?

Et maintenant, que fais-tu dans le Réseau ?

Tiens, il y a ceci qui a changé depuis le début : c'est intéressant, peux-tu dire pourquoi ?

Après tout ce temps peux-tu exprimer quelles sont tes impressions :

Envies, frustrations, désirs ?

GLOSSAIRE

DEMANDE DE SAVOIR

Une demande de savoir, dans les RERS, est un acte qui correspond à une quête, une certaine avidité, parfois même à un besoin. C'est pourquoi le repérage de savoir connu ou à connaître y est capital : la formulation de l'objet de connaissance ou l'objet d'apprentissage doit être la plus précise possible. «Objet de connaissance » ou « objet à connaître », expressions utilisées par Bernadette Aumont lors d'une intervention réalisée dans le cadre de la formation DURF.

On appelle donc, dans notre jargon, « demandeuses » les personnes qui effectuent l'action de « demander un savoir »

L'activité d'apprendre peut se définir par une succession d'étapes, formulées par des verbes d'action :

- se constituer demandeur de savoir,
- se construire des modalités pour apprendre,
- apprendre dans une situation de parité,
- co-évaluer.

OFFRE DE SAVOIR

L'offre de savoir est l'acte qui consiste à proposer de transmettre un savoir à quelqu'un ; l'offreur est celui qui fait cette action. On pourra l'appeler aussi « enseignant ». Dans les RERS, le mot « offre » renvoie au concept « acte d'enseigner », mais aussi à l'idée de « cadeau », de « don », développée par Marcel Mauss : il y a obligation non seulement à donner, mais aussi à recevoir et surtout à rendre ».

L'activité d'enseigner peut se définir par une succession d'étapes :

- proposer le savoir,
- co-construire des modalités d'apprentissage,
- projeter d'enseigner, mais en tenant compte de l'autre.

RECIPROCITE

C'est le passage d'un rôle à un autre. Dans les RERS, ce qui importe c'est qu'un offreur et un demandeur passent alternativement d'un rôle à l'autre, sachant qu'il peut tout à fait s'agir d'une « réciprocité ouverte » : la personne qui offre un savoir à une autre ne reçoit pas automatiquement en retour un savoir de celle-ci, mais d'une troisième personne, et ainsi de suite.

L'offre de savoir, la demande de savoir, la réciprocité sont des mots qui disent les pratiques mises en œuvre dans les RERS. C'est le « langage de la tribu », comme le note Pascal Galvani.

Dans le contexte des RERS l'offre de savoir s'apparente à l'acte d'enseigner et/ou de transmettre, alors que la demande de savoir s'apparente à l'acte d'apprendre.

SAVOIRS

Si on se rapproche de la conceptualisation de Jacques Legroux ⁸⁸, le savoir est l'accumulation d'informations qui, peu à peu, prennent sens. Le savoir dont nous parlons dans les RERS, correspond à « l'objet de savoir » que les participants des RERS souhaitent offrir ou demander ; c'est pourquoi nous disons « les savoirs », plutôt que « le savoir ».

TRANSMETTRE

Claire et Marc Héber-Suffrin écrivent dans « les savoirs, la réciprocité et le citoyen », 418 p., p. 175 : « transmettre, c'est mettre en mouvement le moteur intérieur de ceux qui sont là pour apprendre quelque chose de mon savoir ; le moteur qui va faire désirer d'apprendre, mettre la personne en projet d'apprendre. Transmettre, c'est relier les choses entre elles ».

⁸⁸ Jacques LEGROUX, 1981, *De l'information à la connaissance*, Maurecourt, UNMFREO, Mésonnance

La CHARTE des RÉSEAUX d'ÉCHANGES RÉCIPROQUES de SAVOIRS.

Cette charte a été réactualisée lors de l'assemblée générale 2000 du Mouvement des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs

La présente charte constitue la référence éthique pour les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs.

1.

Les "RÉSEAUX D'ÉCHANGES RÉCIPROQUES DE SAVOIRS (R.É.R.S.)", groupes d'Éducation Populaire, sont constitués de citoyen(ne)s sans distinction d'âge, de conviction politique ou religieuse, ni d'origine culturelle ou sociale.

Les R.É.R.S. ont pour but de permettre aux personnes :

**DE TRANSMETTRE LEURS SAVOIRS
ET D'ACQUÉRIR DES SAVOIRS
DANS UN ÉCHANGE RÉCIPROQUE.**
(savoirs : connaissances et savoir-faire).

2.

Les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs fonctionnent en réciprocité ouverte. C'est à dire qu'il est possible de recevoir un savoir d'une autre personne que celle à qui l'on donne.

Les R.É.R.S. facilitent la possibilité d'entrer en relation entre personnes, étant entendu que l'on peut commencer à apprendre avant d'enseigner (ou vice-versa) et que l'on saura prendre le temps nécessaire pour arriver à l'indispensable réciprocité.

3.

La transmission des Savoirs ne donne lieu à aucune contrepartie financière. L'offreur qui transmet un savoir ne perd rien de ses connaissances. Le demandeur est invité à offrir à son tour un ou plusieurs de ses savoirs.

Il n'y a pas lieu de mettre en place une hiérarchie ou un étalon quel qu'il soit pour mesurer la valeur relative de ces savoirs.

4.

Le contenu de chaque échange, les méthodes d'apprentissage ou de transmission, les modalités pratiques de réalisations sont du ressort des intéressés qui se déterminent librement en fonction de leurs désirs, moyens, problèmes ou disponibilités.

Une mise en relation a lieu pour aider chacun à mieux définir le contenu, la méthode et les critères d'évaluation de chaque échange.

5.

Tout membre d'un R.É.R.S. aura le souci d'aider chacun à identifier ses propres savoirs et les moyens de les transmettre à d'autres, tout en l'aidant à élaborer ses demandes d'apprentissages et de formations. Le souci de la réussite de l'autre est indispensable pour approfondir son propre savoir. Cette interaction entre individus est source d'autoformation et par là même de valorisation individuelle et personnelle par autrui.

6.

Aucun cadre juridique n'est recommandé. Il n'y a pas de règlement modèle pour le fonctionnement de chaque R.É.R.S. (y compris pour les moyens financiers nécessaires).

La réciprocité doit être le critère indispensable d'appréciation de tous les projets.

Dans l'organisation des R.É.R.S., on sera attentif à ce que chacun soit acteur, y compris en ce qui concerne l'élaboration de l'information, le pouvoir de décision et les méthodes et moyens d'apprentissage, et prenne ainsi une part active à la bonne marche de son R.É.R.S.

7.

La valorisation individuelle développée au sein des R.É.R.S. doit se vivre comme une école de citoyenneté. A ce titre, il est important que la création collective reste un des objectifs des R.É.R.S. Il faudra donc faire en sorte que les échanges de savoirs débouchent sur des initiatives collectives.

8.

Peuvent être reconnus comme animatrices des R.É.R.S., les personnes :

- capables de travailler en équipe avec le projet d'y intégrer d'autres participants ;
- partie prenante d'une société pluri-ethnique, pluri-culturelle, société diverse dans ses composantes idéologiques, philosophiques, religieuses, etc. ;
- attentives à ce que les savoirs échangés le soient dans une optique tolérante, conviviale, au bénéfice de l'épanouissement personnel et collectif de tous et de chacun, non récupérables en tant que tels par quelque idéologie que ce soit.

Au fur et à mesure du développement des R.É.R.S., on inventera les moyens nécessaires à la formation des participants et des animateurs, pour leur donner la possibilité de mieux entendre les offres et les demandes, d'être aussi efficaces que possible dans les mises en relation entre offreurs et demandeurs, ainsi que dans le "suivi" des échanges.

9.

Les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs s'obligent à se relier en un "réseau de réseaux" dans un Mouvement.

Dans ce Mouvement, chaque R.É.R.S. est central pour d'autres réseaux.

La liaison entre R.É.R.S. est donc une condition indispensable de la reconnaissance de chacun d'entre eux en tant que "Réseau d'Échanges Réciproques de Savoirs".

BIBLIOGRAPHIE

AFREROLE, *Autoformation, Formation REciproque en Réseaux Ouverts et Lutte contre l'Exclusion*, Programme européen Leonardo Da Vinci, Evry, MRÉRS.

ASTOLFI Jean-Pierre et DEVELAY M., 1989, *La didactique des sciences*, PUF, “ Que sais-je ? ”

AUMONT Bernadette et MESNIER Pierre-Marie, 1992, *L'acte d'apprendre*, Pédagogie d'aujourd'hui PUF

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

BARANSKI Laurence, 2001, in *Transversales*. Science/Culture n° 71

BARBIER René, 1998, *L'éducateur comme passeur de sens*, in Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et d'Etudes Transdisciplinaires n° 12

CASTELLS Manuel, 1998, *La Société en réseaux*, Paris, Fayard

CHARLOT Bernard, 1997, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos,

CLOUZOT O, BLOCH A, 1981, *Apprendre autrement*, Editions d'organisation

COURTOIS Bernadette, 1993, *La formation expérientielle des adultes*,

COUZY Nadine, *Spécificité de la formation réseau*, 1989, actes du colloque Echanger la vie, c'est changer la vie, Evry, MRERS

Dan FERRAND BECHMANN, 1992, *Bénévolat et solidarité*, Paris, Syros Alternatives. Le métier du bénévole - Paris, Anthropos, 2000 - 160 pages

DUPUY Gabriel, 2001, *Encyclopédia Universalis*, version 6

FAUCONNIER Dominique, 1995, *Les rendez-vous de savoirs*, Université d'été, Evry, MRERS

GALVANI Pascal, 1999, *Autoformation et Société de l'information*, Actes du 4e colloque européen sur l'autoformation, Dijon, ENESAD.

GIORDAN André, 1998, *Apprendre*, Paris, Débats Belin

GIORDAN André, 2000, *Les formes de réciprocité dans les RERS et l'apprendre* (revue Education permanente n° 144)

GORZ André, avril 2001, *Richesse, travail et revenu garanti*, in *Transversales* Science/Culture n° 68

GROS Marielle, 2000, *Le rôle des RERS dans la construction d'un système démocratique de transmission des connaissances*, Site Internet AITEC

HEBER-SUFFRIN Claire et Marc, 1981 *L'école éclatée*, Paris, Stock

HEBER-SUFFRIN Claire et Marc, 1988, *Appels aux intelligences*, Matrice

HEBER-SUFFRIN Claire et Marc, 1993, *Le cercle des savoirs reconnus*, PARIS, Desclée de Brouwer

HEBER-SUFFRIN Claire et Marc ; 1998, *Les Savoirs, la Réciprocité et le Citoyen*, Paris, Desclée de Brouwer

Partager les savoirs, construire le lien, 2001, Lyon, Chronique sociale

HEBER-SUFFRIN Claire (direction)

GIORDAN André, 2001, *L'échange, un moyen pour penser les savoirs de notre époque*

DESGROPES Nicole, 2001, *Un regard sociologique et pédagogique sur les réseaux*

HEINRICH Françoise, CULETTO Jacqueline, *Les rendez-vous du savoir ; les RERS au collège et au lycée*

HEBER-SUFFRIN Claire, BOLLO Sophie, 2001, *Echangeons nos savoirs*, Syros

HEBER-SUFFRIN Claire, mars 2002, in revue POUR, revue du GREP, à paraître

HEUTTE Elisabeth, 2000, *Apprivoiser l'autoformation*, Paris, Rencontres mondiales sur l'autoformation

ION J. 1997, *La fin des militants ?*, Paris, Editions de l'Atelier

KALAORA Bernard, sep/oct 2001, *Les experts, la science et la loi*, in Manière de voir n° 59

LABELLE Jean-Marie, 1996, *La réciprocité éducative*, Paris, PUF

LACORRE Bernard, mars/avril 2001, Revue Réussir n° 46, *Les réseaux*, Paris, Editions les Francas

MORIN Edgar, 2001, *La réforme de la pensée suppose une réforme de l'être*, in Transversales. Science/Culture n° 71

MORIN Edgar, 1999, *Relier les connaissances*, Paris, Seuil

MRERS (Mouvement des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs)

1989, *Echanger les savoirs c'est changer la vie*, Evry, Colloque MRERS.

1991, *L'engagement bénévole*, Evry, Hélène Viret

PERRENOUD Ph., 1997, *Construire des compétences dès l'école*, Paris ESF

PLASSARD François, *L e temps choisi*, Paris, Editions Charles Léopold Mayer

PORTELLI Patricia, 1995, *"Dynamique individuelle et collective d'autofomation en milieu associatif"*, Educations

TROCME-FABRE Hélène, 2001, *L'acte d'apprendre à l'écoute des recherches actuelles* (Partager les savoirs, construire le lien)

Revue Educ Permanente N° 100-101, 1989 *Apprendre par l'expérience* et n° 144, 2000, *Réciprocité et réseaux en formation*

Revue Sciences Humaines (Hors Série), mars/avril/mai 2001, *La société du savoir*, n° 32

SCHON Donald A., 1991, 1996, *Le tournant réflexif*, Paris, Les Editions logiques

SOCRATES, 2000, Projet Echange, Programme européen, Paris X, Nanterre. Rapport final in Site Internet : <http://www.multimania.com/projetechange/Apprentissage>

VIVERET Patrick, 2001, Reconsidérer la richesse, Rapport d'étape. Transversales. Science/Culture n° 70 et site Internet www.social.gouv.fr/economie-solidaire

VERRIER Christian, 1999, *Autodidaxie et autodidactes : l'infini des possibles*, Paris, Anthropos

LISTE des Diplômes Universitaires de Responsable de Formation (DURF RERS)

- Eugénie Thiery, 1999, *La reconnaissance des savoirs mutualisés*
- Elisabeth Heutte, 1998, *Formation par transmission intergénérationnelle. Trajet de vie d'une femme de 60 ans.*
- Yvette Moulin, 1998, *Processus de formation expérientielle du système relationnel. Etude à partir de dialogues*
- Monique Prin, *Direction et accompagnement d'équipes autonomes*
- Edith Gallice *Réseaux d'échanges réciproques de savoirs et temps libre*
- Lionel Auffret *Pédagogie interactive et échanges réciproques de savoirs*
- Chantal Bauduin, *Souffrance, accompagnement et relations éducatives*
- Marie-Ange Héber-Suffrin *De l'écriture à la prise de parole, par les ateliers d'écriture*
- Diana Kébé *L'écoute dans la formation réciproque*
- Avelino Ferreira, *Handicap, formation et voyage – passage d'un récit de voyage à un récit de formation*
- Martine Yonké, 2000, *Interculturalité et réseau de formation réciproque*
- Pascal Chatagnon, 2001, *Réseau d'échanges réciproques de savoirs et création de territoires*
- Fatiha Kemat, *Nomadisme et itinéraires d'autoformation,*
- Sylvie Briot, 2001, *L'atelier d'écriture, lieu de réalisation de l'identité personnelle*
- Sophie Robin *Le retour réflexif, une maïeutique de la théorie dans la pratique*
- Sophie Chaigne *Autoformation expérientielle et processus d'émancipation-autonomisation*
- Françoise Zoroddu, *Bio-communication authentique et liberté*
- Marguerite-Marie Van de Wiele *Bâtir sa vie tout au long de sa vie, et principalement vers la fin*
- Marie-Hélène Da Costa, *Formation réciproque et pouvoir d'agir*
- Christiane Coulon *Interactions entre créativité et authenticité dans les RERS*
- Claude Cazenabe, *Les paradoxes du désir d'ouverture dans la rencontre interculturelle*
- Mélanie Hutchison, *Rupture, distanciation et reprise de l'aspiration à apprendre*
- Josiane Blanc, *Parents/école, de la domination intégrée à l'émancipation à travers le conflit*
- Florence Héber-Suffrin, *Réseaux d'échanges réciproques de savoirs et transformations des territoires*
- Marie-Thérèse Dugué, *Processus de réciprocité dans les offres et demandes de savoirs (étude à partir de récits d'apprentissage dans les réseaux d'échanges réciproques de savoirs),*
- Marie-Odile Leprince, *De l'élan d'apprenance au creuset de la culture ; analyse de la démarche des RERS au travers de récits d'apprentissages.,*
- Anne-Christine Dominguez, (en cours mai 2002) *Autoformation et promotion pour les personnes issues du phénomène de l'immigration dans les réseaux d'échanges réciproques de savoirs*

Mouvement des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs

Naturaleza del compromiso benévolo en las Redes de Intercambios Recíprocos de Saberes y de formación.

Los diferentes tipos de benévolos en les RERS
y las formaciones específicas

Después del coloquio del Movimiento en las Redes de Intercambios Recíprocos de Saberes de 1996 « Aprender y hacer sociedad » así que la intervención de André Giordan, un grupo, compuesto de miembros de unas Redes, ha trabajado acerca del tema de los procesos de aprendizaje en las Redes, durante cuatro años.

Una búsqueda ha sido realizada a favor del análisis de las ofertas y las demandas en parte por medio de entrevistas y relatos de aprendizaje. Este trabajo acerca de « aprender » pone de relieve lo peculiar de las Redes en proponer nuevas formas de compromiso asociativo, benévolo y sus capacidades para renovar las prácticas pedagógicas. Este estudio intenta describir su originalidad y sus límites para superarlos por medio de útiles y de recursos para la formación de las personas benévolas.

Por otra parte, este estudio se fija en otro punto muy original para una sociedad en mutación, la de los Saberes emergentes. Como mutualizar estos saberes y compartirlos lo más ampliamente posible, cuando no existe ni búsqueda, ni saberes de referencia ? Este problema tiene una importancia especial en esta época de incertidumbre.

En conclusión, la búsqueda propone una reformulación del compromiso benévolo propio a las Redes y de su inscripción en el renovar de la Educación Popular.

Mouvement des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs

Nature de l'engagement bénévole dans les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs et de formation

Les différents types de bénévoles dans les RERS
et les formations spécifiques

A la suite du colloque du Mouvement des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs de 1996 " Apprendre et faire société " et l'intervention d'André Giordan, un groupe, composé de membres de plusieurs réseaux, a travaillé pendant quatre ans autour du thème des processus d'apprentissage dans les Réseaux

Une recherche a été réalisée grâce à l'analyse des offres et des demandes, des interviews et des récits d'apprentissage. Ce travail autour de " l'apprendre " met en évidence la particularité des Réseaux de proposer de nouvelles formes d'engagement associatif, de bénévolat, et leurs capacités à renouveler les pratiques pédagogiques. Cette étude tente de décrire leur originalité et leurs limites pour les dépasser par la création d'outils et de ressources pour la formation des participants bénévoles.

Par ailleurs, cette étude s'attache à un autre point original pour une société en mutation, celle des savoirs émergents. Comment mutualiser ces derniers et les partager le plus largement, quand il n'existe ni de recherches, ni de savoirs de référence. Cette question est particulièrement cruciale dans cette période d'incertitude.

En conclusion, la recherche propose une reformulation de l'engagement bénévole propre aux Réseaux et de leur inscription dans le renouveau de l'Education Populaire.