

UNIVERSITÉ FRANÇOIS-RABELAIS - TOURS
Service Universitaire de Formation Continue
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Mémoire présenté pour l'obtention du
Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées
Fonctions d'Accompagnement en Formation

RECONNAISSANCE ET ACCOMPAGNEMENT
DES SAVOIRS "BUISSONNIERS, BRICOLÉS"
Etude des effets des
Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs

Mémoire présenté par **Bernadette ARNAUD**

Sous la direction de **Madame Claire HEBER-SUFFRIN**
Co-fondatrice du Mouvement des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs
Docteur en Sciences de l'éducation

ANNEE 2000

Merci,

Gaston Pineau,
Intervenants du DESS pour votre généreuse transmission de savoirs.

Marie Christine Thibault pour l'accueil de notre première rencontre, l'écoute de mes étonnements, de mes doutes, de mon incrédulité devant cette porte ouverte sur une formation rêvée et pour l'accompagnement de mes découvertes pendant ces deux années.

Mes compagnons de route pour la confiance mutuelle, l'amitié, que nous nous sommes prodiguées sans compter, les repas partagés dans la joie et la bonne humeur, lignes, récits, collages et histoires de vies échangés, partagés...

Claire Héber-Suffrin, pour les encouragements, l'accompagnement chaleureux et dynamique, la disponibilité, les conseils pertinents, la reconnaissance de mes " arts de faire ".

L*, sans laquelle le chemin n'aurait pu se tracer, pour ta bonne humeur, ton bon humour, ta disponibilité, le partage des émotions dans les ateliers d'écriture, dans nos bricolages...

Les compagnons des Réseaux d'Echanges de Savoirs, pour les échanges-plaisir ; les échanges-découverte, les échanges-travail sur soi, pour soi et pour les autres, les échanges-formation, les échanges-pour rien, pour la vie...

Philippe, pour avoir reconnu dans ce travail de mémoire mon " troisième enfant ", pour l'exigence de la correction finale.

*J'offre ce mémoire
à Jean-Christophe et François*

0

SOMMAIRE

INTRODUCTION

PREMIERE PARTIE : CHEMINEMENT ET METHODE

Chapitre 1 : contexte de la recherche

Chapitre 2 : comprendre

Chapitre 3 : problématique

Chapitre 4 : méthodologie

DEUXIEME PARTIE : LA RECONNAISSANCE

Chapitre 1 : usages et significations

Chapitre 2 : exclusion et reconnaissance

Chapitre 3 : espaces de reconnaissance

Chapitre 4 : démarches de reconnaissance

Conclusion

TROISIEME PARTIE : ACCOMPAGNEMENTS ET SAVOIRS

Chapitre 1 : savoirs

Chapitre 2 : accompagnements des savoirs

Chapitre 3 : trois types de démarches pour trois savoirs

CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES

BIBIOGRAPHIE

INDEX DES AUTEURS

TABLE DES MATIERES

*L*e Pavillon d'or nous arrivait du fond d'une nuit immense, une traversée dont on ne pouvait prévoir la fin. Pendant le jour, l'étrange vaisseau jetait l'ancre avec un air d'innocence, se soumettant au regard curieux de la multitude ; mais, la nuit venue, puisant dans les ténèbres d'alentour une force neuve, il enflait son toit comme une voile et gagnait le large ”.

Yukio MISHIMA¹

*T*enter de donner conscience aux hommes de la grandeur qu'ils ignorent en eux ”

André Malraux²

¹ Yukio Mishima, 1961, **Le Pavillon d'Or**, Paris, Gallimard pour la traduction française.

² André Malraux, in Jean d'Ormesson, 1990, **Histoire du juif errant**, Paris Gallimard

INTRODUCTION

Dans l'opinion publique, le terme de savoir fait appel à des représentations positives, y compris par ceux qui en sont exclus. On en appelle à l'intelligence par rapport à l'ignorance, au pouvoir d'agir sur - et à la place de - ceux qui n'ont pas de jugement puisqu'ils ne savent pas, qu'ils n'ont pas les connaissances pour comprendre. On pense au savoir scolaire officialisé, estampillé par les diplômes, au savoir scientifique, universitaire, classé très haut sur l'échelle du savoir " savant ". Le savoir est, enfin, pour parents et élèves, le sésame de l'emploi et de la future réussite sociale.

Les savoirs sont multiples dans leurs formes, leurs contenus, et leurs modalités de transmission, comme le soulignent Annie Bloch et Olivier Clouzot.¹

“ La collectivité nationale paie des enseignants pour transmettre aux enfants les bases des mathématiques et du français, pour leur donner accès à une certaine culture et au monde des sports, mais pas pour leur apprendre à cultiver des plantes, à tenir un foyer, à taper à la machine, à écrire des poèmes, à écouter l'autre ou à se connaître soi-même. Il y a donc des apprentissages que notre société offre à tous ses membres, d'autres qui sont présents sur le marché et qu'il faut payer si on en a les moyens, il y en a aussi qui ne sont pas à vendre. Il y a des apprentissages qui sont largement diffusés, d'autres qui sont passés sous silence et demeurent cachés, il y en a qui sont pratiquement réservés à certains groupes (par exemple, hommes ou femmes), à certaines classes sociales, excluant les autres. Il y en a pour lesquels on trouve facilement des compagnons de route, des transmetteurs, d'autres pour lesquels il faut tout inventer de A à Z ”.

Il y a le savoir des anciens, estimé, respecté, dont on se soucie de garder trace comme patrimoine personnel, familial ou collectif. Ce sont souvent des savoir-faire qui se perdent à cause du progrès technique mais qu'on souhaite retrouver ou conserver pour des raisons folkloriques ou de protection contre une technicité expansive et envahissante. Cela va parfois très loin : ainsi, au Japon, certains artistes, souvent âgés, ont atteint un tel degré de perfection dans leur art qu'ils sont nommés “ trésors nationaux vivants ” !

Mais il existe aussi des savoir-faire, savoir-être, savoirs buissonniers, “ venus d'ailleurs, nés en route, conçus dans le péché, dans les chemins de traverse ou dans l'ornière, savoirs populaires, savoirs empiriques, bricolés, mais savoirs quand

¹ Bloch Annie, Clouzot Olivier, 1981, **Apprendre autrement**, Paris, Editions d'Organisation, 317p.(p 295)

même ”¹. Cette petite phrase découverte par hasard dans un magazine oublié dans une salle d’attente, et l’article dont il fait partie ont été mon “ Eurêka ! ”.

Qu’en est-il, en effet, de ces savoirs issus du quotidien², des expériences personnelles, familiales, sociales, actions bénévoles ? Sont-ils pris en compte et comment le sont-ils ? Ou, plus vraisemblablement, ne sont-ils pas niés, ravalés, parce que supposés évidents, naturels, spontanés ?

Ces savoirs-là sont bien souvent ceux de personnes “ inactives ” selon une terminologie abusive : personnes privées d’emploi, pères ou mères au foyer momentanément ou à long terme, personnes à la retraite, exclus de la société mais exerçant des métiers en marge, chômeurs submergés par leurs démarches de recherche d’emploi et de survie quotidienne.

A ce sujet, l’expérience collective menée durant deux ans par le Mouvement ATD Quart-Monde et l’Université se révèle une rencontre fabuleuse entre militants, volontaires engagés dans la lutte contre la grande pauvreté, et universitaires cherchant à avoir un regard différent sur l’exclusion. Si les pauvres font l’objet de nombreuses recherches, ils ne sont non pas acteurs mais objets de recherche. Or, on oublie que le véritable expert est celui qui vit l’expérience, qui acquiert des connaissances par la pratique. Les participants ont, parfois dans la douleur et les tentatives de renoncement, croisé leurs savoirs, savoirs théoriques pour les uns, savoirs issus de la vie pour les autres. Ils ont essayé de dégager les types de savoirs produits par leurs expériences respectives et affirmé, entre autres choses, que “ l’école de la vie est source de savoir ”. Tous les mémoires produits ont été rassemblés en un livre passionnant intitulé “ Le croisement des savoirs ”³.

Tissage biographique.

C’est à partir d’un questionnement personnel et d’une prise de conscience du gâchis de richesse qui consiste à ignorer, voire à nier le potentiel en savoirs d’une

¹ Hamon Hervé 1999, juin “ **Lettre aux amateurs** ” in Le Monde de l’Education, p 61

² Certeau Michel de, 1990, **L’invention du quotidien**– 1. Arts de faire, Paris, Gallimard, Folio essais

350 p.

³ Collectif, 1999, **Le croisement des savoirs. Quand le Quart-monde et l’université pensent ensemble**, Paris, L’Atelier-Quart-monde.

partie de la population sous prétexte qu'elle serait inculte et ignorante, que se sont construits mon projet de formation et mes hypothèses de travail.

Après un arrêt d'activité professionnelle de quinze ans, néanmoins jalonné d'engagements bénévoles humanitaires et d'activités artistiques, j'ai renoué en 1992 avec un travail salarié qui, dans un premier temps, m'a permis de redécouvrir le monde du travail. Peu à peu est né le désir de construire un projet professionnel plus valorisant par le biais d'une formation et d'un diplôme reconnu.

Avant d'entreprendre une validation d'acquis professionnels, il me semblait que la période située entre mes deux emplois était un "trou noir" dans mon curriculum vitae, un vide à justifier face à un employeur.

Comment évoquer sérieusement mes expériences : vie associative, voyages à l'étranger, activités manuelles et domestiques variées, gestion du budget familial, occupations auprès de mes enfants – suivi scolaire, orientation, etc. ? Jusque là, l'image que me renvoyait mon entourage sur mes "occupations" était de l'ordre du loisir utile. Le loisir présentant l'image ambivalente du privilège de pouvoir se cultiver en dehors du travail ou de l'école, et de celle de la futilité de l'activité.

Moi-même, je les considérais comme des expériences banales, dépourvues de sens pour la plupart, et sûrement pas susceptibles d'être validées et estimées dans un sphère sociale plus large. J'étais à la fois persuadée de la valeur de ces expériences, en particulier sur mon image de moi, sur mon estime, et sceptique en raison de l'attitude de mon entourage. Comment traduire ces savoir-faire en capacités et apprentissages ; comment décrire et découvrir les processus d'acquisition de ses savoir-faire ; comment reconnaître et valoriser ces expériences ? Cette dame qui, parlant de ses activités de couture dit " ce n'est pas un savoir, je l'ai appris n'importe comment ! " tout en décrivant de façon précise le processus d'un apprentissage réussi, illustre bien ce phénomène de dévalorisation et de non-reconnaissance.

Un bilan de compétences, effectué en 1995, a été un premier pas vers un retour sur soi travaillé. La notion d'accompagnement commençait à émerger même si celui que j'avais vécu dans ce bilan s'était révélé un demi échec, dans un premier temps en tout cas.

Avec l'accompagnement, a surgi la question de la reconnaissance qui a été le déclencheur et le fil d'Ariane de ma quête vers une reconversion professionnelle. Dans le même temps, mes engagements me poussaient à chercher à comprendre les

mécanismes de l'exclusion, donc les moyens de lutte pour faire reconnaître les personnes laissées de côté.

Avant de retourner dans le monde du travail, je me sentais moi-même *décalée* et *exclue*. Décalée dans les relations avec mes amis ou des collègues de travail de mon mari, c'est-à-dire pas au même niveau de préoccupations, de réflexion, de connaissances. Exclue d'un environnement économique et social parce que n'exerçant pas un travail rémunéré.

Afin de construire et de valider mon projet de formation et professionnel, il me fallait faire un retour sur moi, plonger dans mon passé, construire et reconstruire mon parcours de vie, me “ mettre au balcon ”, prendre de la hauteur pour considérer le spectacle à distance. Brecht¹ nous enseigne ainsi qu'il faut éviter à tout prix que le spectateur s'identifie à l'action représentée pour prendre la distance nécessaire à la réflexion et à la participation. Je devais donc prendre de la hauteur pour considérer ma vie, l'examiner et lui donner du sens. Etre, en quelque sorte, une spectatrice raisonnablement impliquée de ma propre vie.

Ce retour sur moi s'est déroulé en partie au cours de la procédure de Validation d'Acquis Professionnel qu'il me fallait entreprendre pour mon projet de formation. J'ai été amenée à réfléchir sur mon devenir professionnel : on m'a demandé de décrire par des mots, des dessins, des photos, une image de moi en devenir.

Pour la première fois, je prenais conscience du poids et de la valeur des mots qui nomment, désignent, font naître et con-naître. Je ne savais pas encore le pouvoir de nommer mes apprentissages comme savoirs. Je le découvrirais un peu plus tard avec la réalisation de mon portefeuille de compétences.

A ce moment-là, ce sont les mots “ *exclusion, réinsertion* ” qui sont apparus spontanément, accompagnés de mots en miroir : “ *économie solidaire* ” et “ *échanges de savoirs* ” ! Je révélais et me révélais, par ces mots, les domaines que je souhaitais explorer – encore avait-il fallu que mon accompagnatrice me signale la portée de ces mots choisis !

Pour conclure cette réflexion sur l'ancrage biographique qui a présidé à ma recherche, il me semble intéressant de considérer les effets produits par un changement de point de vue – qu'on nommera plus loin “ rupture salutaire ” - quand il a lieu chez un individu : ce qui a été mon cas et celui de tout individu en projet.

¹ In **La littérature en France depuis 1945**, 1970, Paris-Montréal, Bordas. pages 722-725.

En effet, le fait d'avoir été accompagnée de différentes façons dans mes démarches et recherche personnelles, a produit un changement de position constructif. Dans le sens où des liens nouveaux peuvent être faits entre des événements, entre des personnes, et où ces liens sont producteurs de savoirs sur soi, sa vie et sur les autres.

Mise en scène.

C'est pourquoi un retour sur mon expérience passée de "montreuse" de marionnettes peut illustrer les effets du changement de point de vue, les sentiments que j'ai éprouvés lors des divers "accompagnements".

Les marionnettistes peuvent schématiquement se diviser en deux grandes catégories de montreurs suivant leurs techniques : Les traditionnels, attachés à leur castelet, petit théâtre de bois les dissimulant des spectateurs – je faisais partie de ces "montreurs" là -, et ceux qui se libèrent de cette contrainte et qui n'hésitent pas à se mettre en scène au côté de leurs "poupées".

Etre accompagnée par le conseiller du FONGECIF¹ dans la phase préparatoire, par ma collègue de travail initiatrice du projet DESS, puis par mon "accompagnatrice" de la Validation d'Acquis Professionnels Marie Christine Thibault, toutes personnes qui m'ont "reconnue", a fait que ce qui était là, enfoui, dissimulé, caché à la vue, a pu être "mis à voir", révélé : mes capacités, mon potentiel, mais aussi les gens qui gravitent autour de cette formation : L., les compagnons de route du DESS, les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs, mon entourage familial, etc.

Je suis passée sur le devant, à vue. J'ai osé montrer les ficelles des marionnettes, les ficelles des métiers, les bricolages de la vie et les mettre à l'épreuve de la confrontation sans laquelle le mouvement - le projet - n'existe pas.

Etant reconnu, ou ayant le sentiment de ne plus avoir en permanence à lutter pour sa reconnaissance, je pouvais ainsi offrir, donner, mais aussi, recevoir, demander. En effet, pour parvenir à formuler une demande, une prise de conscience de mes besoins était nécessaire pour impulser un apprentissage, et retrouver confiance en moi.

¹ FONGECIF : Fonds de Gestion du Congé Individuel de Formation

Cette confiance en moi retrouvée ou gagnée, tout au moins en partie, me permettait de me mettre en projet de recherche sur moi-même et sur les autres au travers d'un sujet que je reconnaissais et qui me reconnaissait.

Il me sera difficile de nier mon implication dans ce travail de recherche puisque mon arrivée en formation est le fruit d'une démarche de reconnaissance personnelle et professionnelle. De même que le choix du terrain d'observation de l'objet d'analyse, les Réseaux d'échanges de savoirs, répond à une injonction personnelle. Les réseaux seront un lieu d'observation mais également un terrain d'expérimentation de mes valeurs philosophiques et politiques. Je me suis engagée dans un Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs pour explorer la philosophie et le fonctionnement de ce mouvement, avec le projet d'y construire ma recherche. Cet engagement souhaite répondre à la définition d'Emmanuel Mounier¹, à savoir que " l'engagement est [...] l'acte du sujet responsable capable d'inscrire ses intentions dans le cours des choses par des initiatives qui entrelacent l'ordre des intentions à celui des événements du monde ".

Cette implication justifie l'emploi du " je " pour l'écriture de ce mémoire.

Enfin, il est utile de préciser que le choix du terme de " bricolage " pour désigner des savoirs qu'on aurait pu dire, de façon plus académique, " informels " repose sur le souci de provoquer le lecteur et, sans sous-estimer la connotation péjorative du terme, ce choix veut être l'expression de la volonté de réhabiliter, de revaloriser des " arts de faire " et de penser. L'expertise n'est pas univoque : elle doit aussi s'entendre comme un tissage de la complexité des savoirs, des disciplines et des connaissances, comme un bricolage inventif, innovateur.

Plan du mémoire

La première partie du mémoire situera le contexte de la recherche, mon questionnement et la construction de la méthodologie. Elle situera l'objet de la recherche dans le corpus universitaire rencontré au cours de mes lectures, elle précisera la méthodologie et le modèle d'analyse retenus, notamment pour l'analyse des résultats.

La deuxième partie permettra d'explorer le concept de la reconnaissance, en confrontant celle-ci à son contraire, l'exclusion. Je le développerai par une modélisation de la construction identitaire. J'expliciterai les trois " espaces vécus "

¹ Cité par Jean Marie Labelle, 1996, **La réciprocité éducative**, Paris, PUF, 312 p (page 239)

de la reconnaissance : intime, interpersonnelle et sociale. Je montrerai comment s'organise une quête qui a souvent l'aspect d'une lutte pour la reconnaissance, comment des démarches d'échanges de savoirs peuvent faire circuler les connaissances et les personnes d'un espace à un autre ; comment l'engagement dans une voie minoritaire peut permettre de gagner cette lutte pour une reconnaissance réciproque ; enfin, comment les histoires de vie et les récits d'échanges peuvent aider les personnes à faire le lien entre leur expériences passées et leur projet de développement personnel

Dans la troisième partie, j'approfondirai et explorerai les accompagnements possibles, au travers des débats sur les notions de savoir, de connaissance et d'information, sur l'autoformation et ses interactions entre auto, hétéro et éco-formation. J'aurai ainsi l'occasion de donner les dimensions de la notion de bricolage qui intéressent la formation formelle et informelle. Je n'oublierai pas de souligner les risques d'une autonomie-abandon, ce qui m'emmènera vers le nécessaire accompagnement.

Je montrerai qu'il est difficile d'en donner une définition univoque, et dirai quelles en sont les significations voisines et celles que je retiens pour ma recherche et les savoirs bricolés. Deux recherches de Pascal Galvani sur l'accompagnement de l'alternance et du croisement des savoirs mettent en évidence des accompagnements spécifiques pour la formalisation des différents types de savoirs : savoirs d'action, savoirs existentiels et savoirs théoriques. Enfin, avec les principes fondateurs des Réseaux d'échanges de savoirs, parité et réciprocité, je démontrerai comment s'élabore une figure d'accompagnement qui articule sphère intime et sphère sociale pour produire le savoir.

Les entretiens qui ont permis l'analyse et la confrontation à la question de départ et aux hypothèses sont intimement liés à la théorie et aux concepts mis en œuvre : soit les données de l'analyse précèdent la théorie et lui tracent le chemin, soit l'approfondissement de la théorie oriente et sollicite les éléments de l'analyse. Le résumé biographique et l'autobiographie raisonnée placés en annexe doivent permettre d'éclairer la lecture par des aller et retour. Les entretiens et les citations sont repérés de la façon suivante :

Entretien du 18 avril 2000 : (A n° de la ligne de la citation)

Entretien du 24 mai 2000 : (B n° de la ligne de la citation)

Entretien du 20 juillet 2000 : (C n° de la ligne)

Cassette vidéo La Cinquième : (V. n° de la ligne)

L'objet de ce mémoire est de répondre à des questions telles que :

1. Pour quelles raisons reconnaîtrait-on ces savoirs bricolés hors les murs officiels ?
 - Pour l'organisation, pour l'entreprise ?
 - Pour des raisons d'utilité sociale, pour mettre en évidence des compétences ignorées, pour profiter au maximum du potentiel de chaque individu ?
 - Pour des raisons de justice sociale, d'éthique, pour n'exclure personne ?
 - Pour développer son potentiel personnel dans le cadre d'un " travail sur soi " dans le cadre d'un bilan de compétences, d'une reconnaissance d'acquis, d'une évolution de carrière, d'une reconversion, d'une réorientation ?
 - Pour une compréhension de l'exclusion, de ses mécanismes et de la possibilité de changer de point de vue pour trouver des solutions et une nouvelle loi contre l'exclusion ?
2. Qui va reconnaître, quel système va le permettre ?
 - Soi-même, (autoproclamation) pour une reconnaissance intime ?
 - Le système institutionnel (Reconnaissance Des Acquis, Bilan de compétences, Portefeuille de Compétences) pour une reconnaissance sociale et/ou institutionnelle et professionnelle ?
3. Quel rôle peuvent jouer les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs avec les récits d'apprentissages, les médiations, leurs spécificités d'autoformation ?

Mon souci n'est pas seulement de démontrer que la reconnaissance des savoirs informels existe ou n'existe pas ou doit exister, mais qu'il est plus important de découvrir, à partir de la compréhension des facteurs favorisant la reconnaissance de tous les savoirs sans exclusive, des indicateurs d'un futur métier d'accompagnateur de cette reconnaissance pour dégager des perspectives de comportements citoyens pour un " faire ensemble " solidaire.

PREMIERE PARTIE
CHEMINEMENT ET METHODE

CHAPITRE 1 - CONTEXTE DE LA RECHERCHE

L'évolution des technologies et du travail rend les savoirs vite obsolètes. La société technologique, avec son appétit de compétitivité, sa vitesse, ne laisse pas aux individus le temps de s'adapter, en se formant à leur rythme et avec des outils élaborés idéalement par les personnes elles-mêmes, ou de faire reconnaître la validité de leurs savoirs (expérientiels entre autres) acquis dans des temps non officiels, " en contrebande " (Gaston Pineau, 1986).

Dans notre société, où les places sur le marché de l'emploi sont encore chères pour toute une catégorie de personnes exclues et peu qualifiées, la possession ou non de savoirs adaptés, actualisés, crée une sélection supplémentaire, surtout quand ces savoirs sont sanctionnés par des diplômes censés les reconnaître, comme le souligne H. Hamon (ibid.).

Cependant, les diplômes ne suffisent pas à rendre compte de la totalité des savoirs et des compétences ni de la nécessaire complexité des types de reconnaissances possibles pour se sentir reconnu et se reconnaître.

On se prive des savoirs de toute une catégorie de personnes, ce qui, à la fois, exclut socialement et professionnellement ces personnes et les amène elles-mêmes à se nier - " je ne sais rien faire ". Ne pas reconnaître les savoirs " hors les murs ", génère en effet de l'exclusion et détruit bien souvent chez la personne le sentiment de son utilité sociale. Et pourtant, ces savoirs sont, pour la plupart, actualisés et adaptés aux évolutions, puisqu'ils sont à l'épreuve quotidienne de la vie.

Dans le contexte d'exclusion de ces dernières années, " tenter de donner conscience aux hommes de la grandeur qu'ils ignorent en eux ", comme le dit André Malraux, paraît une nécessité autant éthique qu'économique. Il est en effet indispensable, dans l'intérêt de la société et des individus, que tout le potentiel humain soit répertorié, mis en valeur et en œuvre.

C'est le concept d'échanges de savoirs que j'ai souhaité retenir. Je ne connaissais ce mouvement que depuis peu de temps, mais il avait bien résonné en moi . Si on pouvait échanger des services, des savoir-faire comme dans les SEL (Systèmes d'Echanges Locaux), quelle belle aventure que de partager des savoirs, quel défi d'expérimenter des apprentissages en dehors des organisations officielles !

En approfondissant la connaissance du Mouvement des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (MRERS), je découvrais également les notions propres aux Réseaux comme la parité, la réciprocité, l'équivalence des savoirs. Je prenais conscience que cette façon de fonctionner favorisait le sentiment d'exister pour - et par - les autres et donc, d'être " reconnue ".

C'est dans ce cadre-là, la reconnaissance, que je situerai ma recherche. En dehors d'une reconnaissance de fait qui s'opère malgré tout, mais plutôt en termes de renommée (famille, voisins, associations), les savoirs informels ne bénéficient pas, comme les diplômes, d'une reconnaissance sociale et professionnelle. Il existe bien des procédures de Validation d'Acquis Professionnels, parallèlement aux cursus scolaires et universitaires, mais les savoirs quotidiens " n'obéissent pas aux procédés courants et les procédures officielles risquent de ne pas le permettre, d'autant qu'ils n'équivalent pas souvent à des compétences répertoriées ou à de véritables qualifications, classiques ou nouvelles " ¹, comme le note Jean-Maurice Verdier, du collectif ATD Quart - Monde.

La Validation des Acquis Professionnels, initiée en 1992, qui reconnaît au travail un rôle formateur, n'est pas généralisée, loin s'en faut, aux acquis de la vie courante, sociale, associative et de loisir. De plus, " on forme les mieux formés , ceux dont la carrière est déjà très largement assurée, on délaisse ceux qui sont en situation précaire, ceux qui sont le plus soumis, notamment en raison de leur faible qualification, aux ruptures de la vie professionnelle " Nicole Péry ².

La prochaine loi sur la formation professionnelle devrait prendre en compte - on l'espère ! - la reconnaissance des acquis, de tous les acquis, pas seulement ceux de la vie professionnelle : " les apprentissages et compétences d'un individu, que ceux-ci soient formels, informels, acquis en cours d'emploi ou à l'occasion de diverses expériences personnelles et sociales... tout au long de la vie " ³.

D'autre part, il est paradoxal de le constater, cette reconnaissance par les autres n'entraîne pas ipso facto la reconnaissance par soi. Encore faut-il " y croire ", adhérer à cette opinion des autres sur soi, s'approprier cette estime. " On ne peut

¹ Le croisement des savoirs, *ibid.* p 409

² in *Actualité de la Formation Permanente* N° 166, mai-juin 2000.

³ Emile Gagnon, Président de l'association Réseau national En Reconnaissance des acquis, 45000 Orléans

convaincre autrui de ses compétences si l'on n'a pas d'abord la conviction de les avoir acquises. Toute interaction avec autrui engage une mise en scène de soi"¹

Cette conscience de posséder des savoir-faire doit être réfléchie, mise en relation, en scène, travaillée. On se demande alors comment s'opère cette reconnaissance, et dans quel contexte.

Peut-elle s'opérer seule ou nécessite-t-elle une médiation, une assistance au sens que Bertrand Schwartz² l'a employé à propos du dispositif "Nouvelles Qualifications" auprès de jeunes chômeurs, préconisant une "autoformation assistée" ?

Dans quelles conditions ces savoir reconnus – doublement - peuvent-ils être formation, autoformation, mise en forme de l'individu, transformation réfléchie, et facteur d'autonomie ? Comment la formation réciproque en œuvre dans les RERS³ devient-elle une dynamique qui peut enclencher une formation plus formelle, en permettant à chacun de trouver sa place, donc "d'être acteur-citoyen", et, en plus, de créer du lien social, de la solidarité ? Y a-t-il un accompagnement idéal et quelles sont ses fonctions et sa nature ?

¹ Claude Dubar, **Socialisation et construction identitaire**, in "Identité" Ruano Borbalan, 1998, p 135

² Bertrand Schwartz, 1997, **Moderniser sans exclure**, Paris, La Découverte, 251p.

³ RERS : Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs

CHAPITRE 2 - COMPRENDRE.

Dans un contexte de crise d'identité sociale, professionnelle, familiale et citoyenne, marqué par l'incertitude économique et professionnelle, où je veux à la fois donner un sens à mon existence et me former à un nouveau métier, je formulerai ainsi la question de ma recherche :

1. Les **savoirs bricolés** de façon autodidacte, peuvent-ils faire l'objet d'une triple reconnaissance - intime, interpersonnelle et sociale - pour revaloriser les personnes exclues ou qui ont le sentiment de l'être ?
2. En quoi et comment la pratique des Réseaux d'échanges de savoirs favorise-t-elle une telle **reconnaissance** ?
3. Quel peut être, dans ses conditions et à la lumière de l'expérience de ces mouvements d'Education Permanente et Populaire, le profil idéal d'un métier d'**accompagnateur** ? Car, sans accompagnement, les gens se " débrouillent " pour se faire reconnaître et cette reconnaissance ne peut être que limitée, incomplète et insatisfaisante.

2.1 - Premières analyses.

Les savoirs ne se limitent pas aux seuls savoirs académiques. En se servant de l'analyse de Michel Maffesoli à propos de l'art,¹ on peut dire que " [le savoir] n'est plus cantonné en des lieux prévus à cet effet mais tend à se répandre dans l'ensemble de la vie sociale : c'est la vie en son entier qui devient [savoir] ".

On peut dire également qu'il y a un droit au savoir non productif, non rentable, récréatif, réalisé dans le plaisir, les choses frivoles ont à nous apprendre, il faut " prendre le futile au sérieux " nous suggère Claude Javeau ². Edgar Morin souligne l'importance de la littérature - discipline non scientifique - qui " nous apprend à vivre, à nous connaître nous-mêmes, à nous reconnaître dans le monde des sentiments, des passions, de la vie sociale qu'elle décrit ", et qui est facteur

¹ Maffesoli, 1996, **Eloge de la raison sensible**, Paris, Grasset, 282 p. (page 258)

² Javeau Claude., 1998, **Prendre le futile au sérieux**, Paris, Le Cerf.

d'imagination, de créativité ³. La poésie n'est-elle pas la fille de la *poiésis* grecque qui signifie création, fabrication ?

Les temps libérés - volontaires ou non : celui d'une femme s'arrêtant de travailler pour élever ses enfants, celui d'un chômeur, celui d'un bénéficiaire de la diminution du temps de travail ...- ne sont pas des temps perdus (Gaston Pineau, 1986), des temps où rien ne se passe ni ne se crée . Au contraire, ce sont des temps producteurs de savoirs multiples, hétéroclites, “ désordonnés, effervescents, bigarrés ”¹. Ces temps sont riches dans leur diversité et leur efficacité.

Contrairement à une opinion dominante, l'expérience ATD Quart-monde/Université² laisse entrevoir que les personnes les plus pauvres ont des savoirs et peuvent apporter des perspectives pour de nouveaux métiers, de nouvelles qualifications.

Mais, dans le même temps, les organisations professionnelles favorisent la disparition des anciennes qualifications pour valoriser les compétences de chacun en mettant en avant des référentiels (référentiels d'employabilité des USA). Ces institutions ont tendance à faire porter la responsabilité du devenir des individus sur les personnes elles-mêmes, en survalorisant “ l'autonomie ” et l'individualisation. A charge pour chacun de se vendre et de négocier son potentiel.

Encore faut-il avoir les moyens de cette autonomie : Jean Vassileff ³ rappelle que l'autonomie consiste à répondre à la question de Sartre : “ Qu'est ce que je fais (projet) de ce qu'on a fait de moi (déterminisme) ? ” Mais, dans une société qui, jusqu'à présent, a surtout eu besoin d'exécutants, l'autonomie est peu encouragée. “ On sait obéir, on sait moins inventer... ”.

Mais ce terme d'autonomie - assimilée à tort à l'indépendance - est en fait le résultat d'une confusion créée volontairement et signifie plutôt “ abandon ”. La véritable autonomie serait en fait de savoir qu'être indépendant c'est posséder le plus gros capital social, culturel, symbolique et économique, c'est être “ riche ” en capital réseaux pour s'ouvrir vers d'autres références géographiques et psychologiques.

³ Morin Edgar, 1999, **La tête bien faite**, Paris, Editions du Seuil, interview dans la Nouvelle République du 16, 17 octobre 1999

¹ Maffesoli Michel, op.cit. p.241

² Le croisement des savoirs, 1999, op.cit.

³ Vassileff Jean, 1992, **Histoires de vie et Pédagogie du Projet**, Lyon, Chronique sociale, coll. l'Essentiel, p 65

C'est connaître ce jeu d'interdépendances réciproques dans lequel nous baignons tous et pouvoir y construire son propre sujet.

Pour que cette autonomie soit réellement facteur de développement personnel, un accompagnement est nécessaire : il faut explorer, faire le point, mettre en ordre, relier passé et présent - explorer ses savoirs, c'est explorer sa vie - "plonger dans son histoire"¹. Ce travail ne peut se faire dans la solitude. Grâce à un accompagnement adéquat, on peut valider ses acquis professionnels, ses expériences. Il existe des outils, des méthodes et des personnes compétentes pour le faire. On peut alors envisager de ne plus dépendre du jugement des autres, de la reconnaissance des autres, et d'entrer dans le jeu collectif.

Cet accompagnement peut prendre des formes moins officielles. Dans le cadre de mouvements solidaires, il existe, à l'instar des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (RERS)², ou des "Arbres de la Connaissance"³, des espaces créateurs de "socialité", c'est-à-dire favorisant le lien social et reconnaissant les fonctions dynamisantes de la réciprocité et de la mutualité.

Les RERS affirment dans leur principes que :

- Chacun sait quelque chose,
- Chacun peut transmettre son savoir,
- Chacun peut apprendre.

Ainsi, le savoir est-il valorisé et quelle que soit sa nature – théorique ou pratique – il est utile et intéressant pour ceux en ont besoin et souhaitent l'acquérir. Du même coup, la personne offreuse de savoirs devient, elle aussi, utile et intéressante.

2.2 - Premiers pas sur le terrain.

Les RERS sont des lieux "de ressources en savoir et savoir-faire, en intelligences, en créativité, en recherche commune de solutions, en imaginations sociales"⁴. Ils relient un espace intime à un espace social plus large. On entre dans

¹ Héber-Suffrin Claire ; Marc, 1993, **Le cercle des savoirs reconnus**, Paris, Epi-DDB, 109 p.

² RERS : Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs

³ Authier Michel et Levy Pierre, 1992, réédition 1998, **Les arbres de la connaissance**, Paris, La découverte/Poche,

⁴ Héber-Suffrin Claire 1998, **Les savoirs, la réciprocité et le citoyen**, Paris, Desclée de Brouwer, (page 286)

un réseau pour y trouver de la convivialité, on y explore ses manques et ses richesses – bien souvent ignorées – on y bricole, on y braconne, on y glane. On manipule, on organise, on médiatise, on enrichit son savoir, mais aussi son lien social, sa notion de la responsabilité et de la citoyenneté.

La pratique des RERS est née en milieu scolaire dans les années 60. C’est à l’initiative conjointe de Claire Héber-Suffrin, alors institutrice en banlieue parisienne, et de Marc, son mari, lui-même avocat, que la nécessité de redonner une valeur aux savoirs des populations défavorisées s’est imposée. Ils ont voulu tabler sur les valeurs positives de chacun plutôt que de cataloguer les enfants et leurs familles dans une catégories de “ cas sociaux ”, “ favorisés/défavorisés ” ; l’essentiel consistant à considérer les personnes par leurs richesses plutôt que par leurs lacunes, et donc à reconnaître le savoir de chacun a priori.

Autre caractéristique de cette démarche : lier l’apprentissage des savoirs théoriques à leur application concrète dans des réalisations ayant du sens pour les enfants (conceptions très proches de la pédagogie de Célestin Freinet).

Ainsi s’organisent des échanges à l’intérieur de l’école, et à l’extérieur avec les parents et d’autres membres de la communauté proches de l’école. A l’occasion de ces échanges, se révèlent, même en l’absence de réelle formalisation ou expression, une valorisation des personnes, par une mise en confiance et une reconnaissance de capacités jusque là insoupçonnées.

Après une mise en sommeil de quelques années, l’expérience reprend à Evry avec la participation d’élus et d’associatifs, en réponse à l’isolement croissant et à la dévalorisation d’un nombre important de citoyens.

Avec plus de 700 réseaux en France et à l’étranger, cette démarche de “ formation de tous par tous ” se poursuit en fondant son action sur la réciprocité et la parité ¹ avec, comme figures co-porteurs (col-porteurs ?) du projet, Claire et Marc Héber-Suffrin.

Les grands principes de la démarche sont :

- **Une démarche**, au sens de cheminement, de quête partagée, mutualisée pour enrichir et continuer la recherche de solutions pour vivre ensemble le plus “solidairement” possible.

¹ Voir la “ Charte des Réseaux ” en annexe

- **Un projet**, qui soit le projet de tous, une dynamique pour l'avenir qui relie actions passées, expériences dépassées, présent à vivre avec le savoir de tous, sans exclusion, et avec le futur à inventer pour que vive cette " fabuleuse utopie " dont parle Philippe Mérieu¹

- **Un outil d'éducation et de formation** " tout au long de la vie " parce que les Réseaux sont nés des mouvements d'éducation nouvelle, populaire. Ils participent à des démarches de formation de chaque personne par elle-même, de formation pour les autres et par les autres, dans une situation de réciprocité généralisée et dans un système de réseaux ouverts.

- **Une pratique** théorisée par la nécessité sans cesse réaffirmée de se dire ses expériences, de faire vivre la mémoire des échanges : d'où colloques, universités d'été, mémoires de recherches sur le Mouvement, ateliers d'écritures, réunions inter-réseaux, fêtes et écrits sur ces moments, agenda-almanach, etc.

“ Les RERS, groupes d'Education Populaire, sont constitués de citoyen(ne)s sans distinction d'âge, de conviction politique ou religieuse, ni d'origine culturelle ou sociale. Les Réseaux d'échanges de savoirs 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) ”.

Ce premier article de la charte des RERS suggère les points essentiels qui président à la philosophie du projet, à savoir :

- **la réciprocité** qui permet à chacun d'être enseignant et enseigné, de recevoir de l'un pour transmettre à un troisième qui lui-même apprendra d'un quatrième, ce qui fonde une réciprocité ouverte et généralisée
- **la parité** par la recherche de la valorisation de la personne en la reconnaissant comme pair (chacun possède un savoir qui peut intéresser une autre personne, et peut apprendre ou réapprendre à tout moment de sa vie).
- **la citoyenneté** : les réseaux facilitent la prise de conscience de son pouvoir à agir sur – et dans - la société, sur la construction de projets collectifs en cohérence avec les désirs et les besoins de tous sans exclusion, de sa responsabilité envers les autres, en termes de solidarité, de mutualité, de partage de savoirs et d'actions.

¹ Philippe Mérieu, in Héber-Suffrin Claire 1998, Préface, (pages 11-16)

- la réciprocité favorise le développement de **réseaux ouverts** par la mise en relation croisée, tissée, de personnes de milieux très différents, de ressources variées en savoirs formels et informels.

Les RERS sont des lieux de formation, d'autoformation, au sens où l'on se construit soi-même et où l'on construit son savoir avec les autres. Ce sont des lieux de création et de restauration de lien social. Ce sont également des foyers de recherche et d'innovation en matière de "socialité", de citoyenneté, de solidarité en réponse aux interrogations politiques et socio-économiques.

Des réseaux pour faire circuler les savoirs, **des échanges réciproques** pour soi, pour les autres et avec les autres, et **des savoirs**, occasion de relation, de médiation, "enjeux d'identité sociale et objets d'identification"¹.

2.3 - Quels savoirs ?

"Tous les savoirs scolaires ou non, intellectuels ou manuels, compétences, connaissances, expériences, savoir-faire, savoir-être, savoirs traditionnels, innovations, capacités sociales venant d'un apprentissage théorique ou pratique, théorisé ou non, mettant en jeu le raisonnement, le sens, la grande habitude ou la simple expérience. En bref, sont considérés comme des savoirs tout ce qu'on a appris."²

Dans le rapport AFREROLE³, Les témoignages des participants aux Réseaux ont permis de répertorier les différents savoirs échangés et acquis et leur niveau d'expertise :

Savoirs formels : savoirs de culture générale, savoirs de bases et soutien à l'apprentissage, savoirs interculturels.

Savoirs d'action et savoir-faire : savoirs pratiques du quotidien et savoirs populaires, savoirs artistiques, sportifs et de loisirs, savoirs des nouvelles technologies, savoirs d'animation de médiation, savoirs d'insertion professionnelle.

Savoirs existentiels : savoirs de développement personnel, savoirs imaginaires et symboliques, savoirs transdisciplinaires pour une laïcité ouverte.

¹ Patricia Portelli, 1995, in " **Education Permanente** " n° 122, page 63-77.

² Etude sur l'engagement bénévole dans les RERS, 1991, MRERS BP 56, Evry.

³ Galvani P. et Hazard D., 2000, " **Réciprocité, autoformation et lien social** : une recherche-action européenne ", dans " **Réciprocité et réseaux en formation** " revue Education Permanente n° 144 (à paraître)

	Savoirs formels et contenus théoriques	Compétences pratiques et savoirs d'action	Connaissance existentielle
Niveau initiation	contextualisés par la demande		
Niveau de maîtrise opérationnelle moyenne	liés à une utilité sociale	Compétence d'apprentissage et conscientisation	Transformations identitaires par l'alternance offreur demandeur
Niveau expert		Médiation pédagogique	Compréhension des enjeux sociaux et définition d'un positionnement personnel

Le projet des Réseaux est de dédramatiser le savoir et de donner accès aux savoirs au sens le plus large pour augmenter ou restaurer la “ valeur humaine ”.

La liste est longue de tous les savoirs que des techniques de repérage mises au point par des animateurs-chercheurs ¹ ont répertoriés.

Selon la pratique des Réseaux, lors de mon premier contact avec le réseau le plus proche de mon quartier, on m'a demandé de formuler une offre et une demande de savoir, puis nous avons partagé un café en regardant les photos du dernier échange de cuisine.

Côté demande, j'ai souhaité que l'on m'enseigne les valeurs, le fonctionnement des réseaux. Ainsi, à chaque rencontre avec des participants, des animateurs de réseaux, je les sollicite pour qu'ils me transmettent leur expérience de la démarche. Après plus d'un an de cheminement dans les Réseaux, et dans le cadre de la réalisation du présent mémoire, ma dernière demande de savoir a concerné “ l'analyse de contenu ” d'un entretien et s'est révélé être non seulement un échange de savoir, mais également un accompagnement à un moment difficile de ma recherche.

Côté offre, j'ai proposé d'apprendre la mise en scène et la construction d'un spectacle de marionnettes. Le projet étant de construire un spectacle dans le cadre d'un projet plus vaste “ La Route des Savoirs 2000 ”, et de faire circuler cette production collective au sein de l'inter-réseaux local et dans des réseaux plus lointains.

J'ai pris contact avec des animateurs de Réseaux pour poser la question qui me préoccupait et dont je souhaitais faire l'objet de ma recherche :

¹ Borroco N., Salmona H., Delay JP., **Une histoire dans la ville**, 1996, Paris, Matrice.

Comment, dans les Réseaux d'Echanges de Savoirs, la reconnaissance des savoirs bricolés est-elle possible et par quels moyens ? J'entends par savoirs bricolés, buissonniers, les savoirs acquis " avec les moyens du bord " en dehors de l'école et de l'institution en général mais également au sein des institutions par des pratiques et tactiques singulières.

D'après ces premiers entretiens exploratoires réalisés dans les Réseaux , j'ai pu constater :

- que les savoirs bricolés, simples, de la vie quotidienne, sont difficilement identifiés et nommés par les personnes exclues de la vie sociale ou n'ayant pas d'activité salariée reconnue. Pour exemple, cette conversation entre deux participants d'un Réseau d'Echanges de Savoirs :

“ Il y a sûrement des choses que vous savez faire et que je ne sais pas faire ” Il m'a dit que ce n'était pas possible : “ Vous savez parler, écrire, rédiger ”. “ Peut-être, oui mais je ne sais pas pincer les tomates ”. Il m'a dit “ tout le monde sait faire ça ”. Je lui ai répondu “ eh bien non, moi, je ne sais pas et j'essaie d'apprendre et je n'arrive pas ”. Il est sorti du centre en disant à tout le monde “ elle ne sait pas pincer les tomates ! C'était un geste évident pour lui, et moi, je venais de la ville et ça n'était pas évident.

- que la reconnaissance et la prise de conscience ne s'opère que tardivement et d'une manière fortuite, ou pas du tout :

Elle m'a dit “ je ne pensais pas que d'avoir fait ce geste toute ma vie pourrait être important pour quelqu'un, un jour ”.

- que les personnes dévalorisées ne viennent pas spontanément aux Réseaux d'Echanges de Savoirs, elles sont en général sollicitées, ce qui est une forme de reconnaissance, mais aussi “ envoyées ” par des services sociaux et on peut craindre que la démarche des RERS ne soit considérée comme un outil social de plus,
- que les déterminismes, la prégnance sociale du jugement des autres sur soi sont importants pour l'image de soi, “ je ne sais rien faire, j'ai toujours été nul(elle) à l'école ” est une phrase mainte fois entendue.
- que la prise de conscience des savoirs, quand elle a lieu, active un processus de reconnaissance de la personne, de valorisation par elle-même et donc la mise en marche d'un processus de projet, de vie, voire professionnel :

“... S. le dit bien : par rapport à son fils, son mari, le fait d’aller aux réunions , elle a été reconnue. Elle était présidente de quelque chose, elle a appris à faire les comptes rendus... elle disait que c’est par ce travail de broderie avec cette personne, qu’elle a repris goût à s’habiller, parce qu’avant plus personne ne venait. Et puis elle venait aux réunions du soir, régulièrement ...”

La question de la reconnaissance me paraît être au cœur de la problématique de personnes souhaitant être accompagnées pour une orientation professionnelle, une construction de projet, ou un enrichissement personnel en vue de développer son autonomie, trouver le sens de son histoire et en maîtriser le cours.

On retrouve le thème de la reconnaissance dans les débats politiques et sociaux actuels et donc au cœur du développement du Mouvement des RERS. Cette reconnaissance concerne l’exploration, l’évaluation, la construction “ d’outils pour gérer des changements positifs ”¹, à savoir une évolution de notre société dans le cadre d’une économie humaine fondée sur la solidarité et la réciprocité.

De plus, la reconnaissance par le travail ne fonctionnant plus comme modèle dominant, et la diminution du temps de travail se généralisant, il est intéressant de s’interroger sur de nouveaux modèles – de reconnaissance - plus en cohérence avec l’évolution de l’identité sociale de ces dernières années. Ces questionnements sont nécessaires et pertinents pour le “ vivre ensemble ”, le “ faire ensemble , “ l’être ensemble” la socialité ² d’aujourd’hui.

¹ Héber-Suffrin Claire, 1992, (page 302)

²Maffesoli, ibid. (page 282)

CHAPITRE 3 - PROBLÉMATIQUE

D'après les différents constats, les entretiens exploratoires et la découverte des Réseaux d'Echanges de Savoirs, mon questionnement concerne bien les causes de la dévalorisation des personnes et des rapports qu'elle entretiennent avec leurs savoirs. Mon intuition est que cette dévalorisation est liée à la domination excessive des diplômes et des savoirs officiels dans les faits et dans la représentation sociale du savoir. Le fonctionnement de nos sociétés reste lié à un modèle d'éducation et de formation verticale, de maître à élève, et ne tient pas compte de la valeur de l'autoformation ou ne la valorise pas encore suffisamment.

3.1 - Questionnement.

1. Dans le contexte actuel de montée de l'individualisme, le besoin de reconnaissance se traduit-il par une **lutte pour la reconnaissance** et un rapport positif à soi-même et aux autres, ou, au contraire, par une exclusion si la lutte est inégale ou perdue d'avance car trop ardue ?
2. Les personnes se dévalorisent-elles parce qu'elles n'ont pas de diplômes et qu'elles n'ont pas conscience de posséder des **savoirs (bricolés)** qui ont de la valeur, sont intéressants et peuvent être utiles pour eux-mêmes et pour les autres ?
3. Bien des sociologues se sont attachés pourtant à mettre en évidence la **richesse du quotidien** et des savoirs informels. Comment faire reconnaître la richesse de la vie quotidienne familiale, associative, en expériences, en apprentissages et en savoirs ?
4. En quoi une reconnaissance intime et sociale des savoirs construits en dehors des formes académiques peut-elle constituer un **accompagnement** favorisant une revalorisation de la personne ?

Cette problématique rejoint en fait la problématique de l'andragogie, telle qu'elle est décrite par Jean-Marie Labelle (1996, p 121) et nous y retrouvons les *concepts* qui nous interrogent : "...l'aptitude dont dispose plus ou moins l'adulte à utiliser un " ciment " propre à assembler des pièces et des morceaux disparates. [...]". Dans cette opération, l'adulte imprime sa marque, appose sa signature sur l'œuvre qu'il vit (*bricolage*). [...] Mais pour réaliser pareille trans-formation, suffit-il que l'adulte soit livré aux choses ? (*mise en sens, reconnaissance automatique*).

N'est-il pas nécessaire qu'il trouve en lui la dynamique propre à assurer la mise en réciprocité d'événements qui pourraient paraître à première vue sans rapport entre eux ? Cette habileté ne s'éduque-t-elle pas d'elle-même, avec quelqu'un capable de l'aider. (*accompagnement*) ?

3.2 - Hypothèse centrale de la recherche.

Pour que la reconnaissance des savoirs bricolés valorise les personnes exclues, il est important que ces savoirs soient explorés et identifiés, ce qui ne peut se faire que dans le cadre d'une confrontation avec les autres, d'une rupture salutaire, dans un processus de construction paradoxale à la fois identitaire (à l'image de l'autre) et singulière, et avec un accompagnement spécifique selon le mode d'acquisition des savoirs.

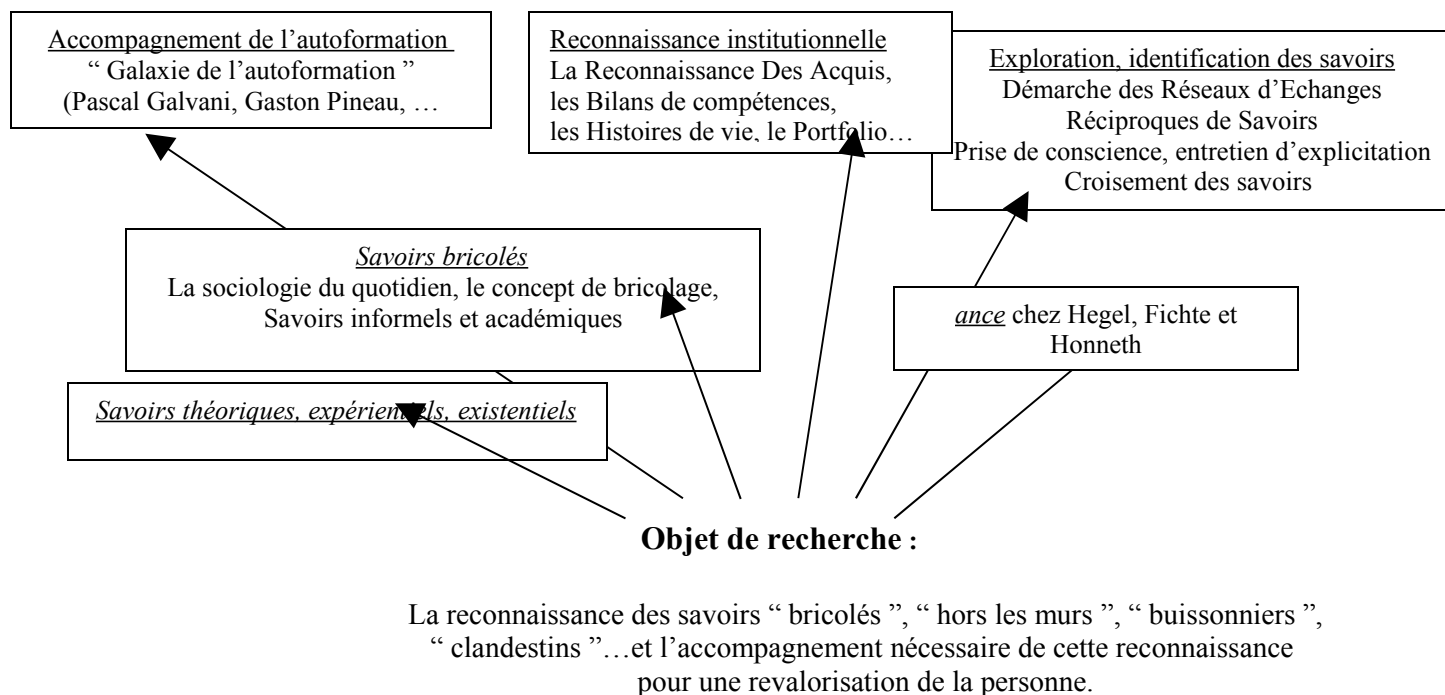
On cherchera par les divers entretiens réalisés à analyser les processus de reconnaissance - ou de déni - à l'œuvre, les rapports aux savoirs, à soi-même et aux autres, dans un contexte d'autoformation existentielle, expérientielle, professionnelle, de formation permanente, et dans le cadre de RERS. Nous dirons quelles figures d'accompagnement nous paraissent les plus propices à favoriser cette reconnaissance.

3.3 - Outils théoriques

Mes lectures m'ont conduite dans bien des directions et ont ouvert des champs d'exploration très larges et j'ai ainsi retenu le cadre théorique suivant :

Figure n 1

Schématisation du corpus de recherches qui vont éclairer la recherche:



3.4 - Modèle d'analyse.

La reconnaissance nous parle des liens réciproques que nous entretenons avec nous-mêmes, avec les autres, et les uns pour les autres.

Dans un contexte de formation et de développement personnel, il est apparu nécessaire d'étudier les relations aux savoirs, aux apprentissages, comme a pu le vivre une personne inscrite dans un processus de formation tout au long de la vie, “ à la vie longue ” selon l'expression chère à Henri Desroche.¹ Le savoir est en effet une dimension sociale d'existence, de comparaison, d'échange des individus entre eux.

Dès le plus jeune âge, le contact avec le savoir conditionne l'avenir. Une relation positive avec l'école entraîne une progression joyeuse et sans souci vers la connaissance. Au contraire, l'apprentissage difficile des bases du savoir entraîne découragement et désintérêt, et le décrochage est souvent inévitable. Cette exclusion du savoir se retrouve dans la vie adulte et sociale sous forme de repli, de manque de

¹ Desroche Henri, 1990, **Entreprendre d'apprendre. De l'autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action**, Paris, Editions ouvrières, 208 p.

confiance en soi, de manque d'estime et surtout d'une grande dépendance vis-à-vis du regard de l'autre.

Le savoir marque donc les rapports que l'individu entretient avec son entourage plus ou moins proche et conditionne ces rapports. Qu'il pense que tout est joué et qu'il ne sait rien, ou, au contraire, qu'il peut encore se battre et possède au moins des savoir-faire. La parole a son rôle dans ce jeu social. Celle que la personne ose sur ses savoirs est une parole sur son identité ou ce qu'elle pense être son identité, une parole sur son inutilité ou sa place en tant qu'acteur dans la société.

C'est également une parole sur le regard de l'autre, sur l'importance de ce regard pour la construction positive ou négative de l'image de soi, pour le respect ou le mépris.

En m'intéressant aux savoirs les moins "visibles", que je nomme "savoirs bricolés", je souhaitais recueillir des propos plus riches que ceux que j'aurais pu obtenir en questionnant le savoir académique. Une expression sur le savoir scolaire risquait d'être convenue parce que sédimentée dans les souvenirs plus ou moins agréables et positifs de l'enfance.

Les savoirs bricolés permettent de rendre compte de la diversité et de la "complexité" (au sens de tissage, de croisement) des savoirs, en même temps que de la diversité des processus d'exclusion ou de reconnaissance que notre société génère.

CHAPITRE 4 - MÉTHOLOGIE

4.1 - Terrain de la recherche et réalisation des entretiens.

Les RERS du département d'Indre-et-Loire, au nombre d'une dizaine, sont réunis en "inter-réseaux", ouverts les uns vers les autres pour des échanges de savoirs, le partage des pratiques, les rencontres conviviales ou les temps de formation. Ils sont constitués ou non en association loi 1901, et œuvrent en partenariat avec d'autres associations, des centres culturels et sociaux, des services publics, etc.

Après un premier essai de recueil de données dans le cadre d'une création collective réunissant une dizaine de participants, il est apparu plus judicieux, et plus prudent - aspect aléatoire du démarrage et de la participation sur du long terme - d'interviewer une personne renommée pour sa singularité dans le domaine des savoirs, pour sa personnalité et pour ses expériences sociales et professionnelles.

Ma première rencontre avec L* a eu lieu par vidéo interposée : une chaîne de télévision avait réalisé en 1996 une série de courts reportages sur des échanges de savoirs dans les réseaux de Tours. L'échange "bouturage" me permit de découvrir L* apprenant à bouturer des géraniums à M*

Riche de ce document, et profitant de la sortie du livre "Le croisement des savoirs", expérience "croisée" entre ATD Quart Monde et des Universitaires, j'ai participé à l'organisation d'une conférence sur la "citoyenneté et la réciprocité dans les échanges". L* est intervenue pour témoigner de son bonheur d'apprendre et pour donner un message d'encouragement à ceux qui peuvent "encore apprendre".

J'ai commencé à réaliser quelques entretiens exploratoires, pour "me faire la main" et mettre le thème de la recherche à l'épreuve avec des participants des différents réseaux : M* et V* en tant que membres de Réseaux d'Echanges de Savoirs et J.F* parce qu'il est un homme, un assistant social, et lui aussi participant d'un Réseau.

L'intérêt d'interviewer L* se faisait de plus en plus pressant :

Sa participation à la création d'un réseau, l'intuition que j'avais de reconnaître ma problématique et mes hypothèses dans ses modes d'expression, ses façons de se dévaloriser ou de minimiser ses savoirs m'encourageait à la rencontrer. Intuition qui, en toute rigueur, aurait dû me faire fuir car le risque d'implication personnelle était grand.

Je pense qu'elle nous a permis de faire les liens utiles, de recueillir et de comprendre les articulations nécessaires à la recherche.

J'ai donc volontairement choisi de n'interviewer qu'une personne en raison de son expérience riche, de son parcours singulier qui n'excluait pas l'universel (famille, couple, origine sociale, vie professionnelle), de sa façon qui promettait plaisir et richesse de contenu !

A ce sujet, j'ai été encouragée à défétichiser "l'impérialisme du nombre comme garant de vérité" comme le dit Gaston Pineau. Sans avoir l'impudence de dire que, comme cet auteur, je n'ai travaillé "systématiquement qu'avec une unité, celle d'une vie"¹, puisqu'il ne s'agit que de fragments de vie, recueillis et non produits par L*, je peux dire que cette vie m'est apparue non pas "exceptionnelle" comme s'en inquiète presque L* mais suffisamment singulière dans les témoignages recueillis pour apporter des données significatives.

D'autre part, les trois entretiens exploratoires et complémentaires réalisés auprès de M*, V* et J.F* m'ont conduite à constater une certaine saturation dans les données recueillies.

Cependant, j'aurais aimé approfondir certains détails avec L*, les lui faire expliciter en utilisant la technique de Pierre Vermersch² mais plusieurs obstacles se sont présentés, qui ont entraîné une faiblesse dans la méthodologie :

- Le temps me manquait pour retourner sur le terrain,
- La fatigue de L* que je n'osais pas aggraver,
- Ma timidité de chercheur(e) débutante, mes hésitations à inventer, à m'approprier des techniques "savantes",
- Enfin, ma résistance à la notion "d'analyse de contenu" qui ne convenait pas à mon tempérament et aux relations d'amitié avec l'interviewée. Et puis comment réduire le récit de L* à un découpage mathématique et statistique ?

J'ai donc recueilli 6 entretiens enregistrés avec l'accord des interviewés et construit une autobiographie "semi-raisonnée".

- Trois entretiens dits exploratoires avec des animateurs et membres de RERS de Tours.

¹ Gaston Pineau, Marie Michèle, 1983, **Produire sa vie, Autoformation et autobiographie**, Paris, Edilig, Montréal, Saint Martin. (page 385)

² Pierre Vermersch, 1994, **L'entretien d'explicitation**, Paris, ESF

- Trois entretiens avec L*, dont un consacré à la réalisation de la grille autobiographique. Le premier et le dernier ont eu lieu dans les locaux du réseau d'échanges de savoirs à LR. et l'intermédiaire au domicile de L*.

J'ai retranscrit les rushes de l'émission avec deux interviews de L* et de M* réalisées par les journalistes de la chaîne de télévision La Cinquième en 1996, à propos de l'échange de bouturage.

Seuls les trois entretiens et la biographie raisonnée de L* ont été analysés.

La grille d'entretien n'étant pas suffisamment élaborée, respectée, le premier entretien avec L* se déroula de façon assez libre et peu contrôlée ce qui me donna l'impression d'un contenu pauvre et peu exploitable.

La deuxième interview, en me centrant sur des points qui me semblaient intéressants a permis d'en approfondir le sens et les développements. Ce deuxième contact eut lieu au domicile de L* au milieu d'objets, de choses, qui renforcent, enrichissent l'identification et les déclarations de L*. Plus qu'une simple illustration, l'environnement physique, affectif, convivial, de cet entretien en particulier, fait partie du contenu du discours de l'interviewée et, à ce titre, fait partie de l'objet d'analyse. En aucun cas, ce contenu apparemment secondaire ne sera laissé de côté.

A ce moment du travail, le découragement guettait, le chercheur inexpérimenté se disant qu'il n'aurait jamais le temps ni les capacités pour réaliser un entretien dans les formes académiques et que son bricolage n'aboutissait qu'à une agréable conversation.

J'ai été alors encouragée à lire un petit ouvrage sur "l'entretien compréhensif" de Jean Claude Kaufmann¹

On peut définir l'entretien préconisé par Kaufmann comme une "conversation, un échange peu contraint", où la grille préalablement rédigée et assimilée se fait oublier. Le chercheur restant dans une position souple et mobile, accommodant son regard aux différentes facettes réfléchies par son objet.

Il estime, d'autre part, qu'un certain degré de convivialité est à établir pour atteindre un "bon niveau de profondeur" "pour briser la hiérarchie" qui s'installe forcément entre le chercheur et l'interviewé dans une situation de questions-réponses. L'informateur évolue vers "un rôle central", il comprend qu'il est interrogé parce "qu'il possède un savoir précieux que l'enquêteur n'a pas, tout maître du jeu qu'il soit".(page 48)

¹ Jean-Claude Kaufmann, 1996, **L'entretien compréhensif**, Paris, Nathan, Coll. 128. 127 p.

Kaufmann se situe dans le cadre de l'analyse qualitative en sociologie et du travail "artisanal de l'intellectuel" qui "construit lui-même sa théorie et sa méthode en les fondant sur le terrain" le bas du terrain même, "Grounded Theory" selon le terme d'Anselm Strauss (page 9).

La méthode de l'analyse et de l'entretien compréhensif n'est pas, comme le prévient Kaufmann, une méthode improvisée, elle répond à des règles strictes, mais elle a le souci de favoriser l'expression la plus authentique possible par "l'empathie et l'engagement" de l'enquêteur (contrairement à l'enseignement classique de la sociologie).

Confortée par cette approche, et estimant que les défauts initiaux pouvaient se rattraper par une interprétation minutieuse, j'ai repris confiance et accepté de me "laisser aller pour comprendre" (page 77), "entrer à fond dans une histoire de vie" pour enfin me laisser bousculer par de nouvelles catégories d'analyse.

Par souci de mettre un peu d'ordre, pour moi-même et pour L*, dans les événements de sa vie, j'ai commencé par construire une ligne de vie et une "autobiographie (pas trop raisonnée)" selon le modèle d'Henri Desroche¹. Puis, comme l'idée de mettre de l'ordre dans une chronologie quelque fois défaillante a séduit L*, j'ai procédé à un dernier entretien destiné à élaborer ensemble cette autobiographie et à y apporter des précisions, des corrections.

4.2 - Méthode d'analyse des résultats

Après transcription des entretiens, j'ai envoyé le document à chaque fois aux interviewés. Selon les conseils méthodologiques de différents auteurs² et un échange de savoirs avec une animatrice d'un réseau de Tours sur "l'analyse de contenu", j'ai procédé à des lectures "flottantes" et répétées des divers entretiens pour imprégnation.

Puis, après un repérage des séquences et des thèmes, j'ai souligné, encadré les mots importants, les redondances, les oppositions, les modes d'expression, les éléments marquants, les hésitations, tout ce qui me paraissait important. A débuté alors un premier travail d'interprétation en lien avec l'analyse conceptuelle qui n'exclut pas un intérêt soutenu et approfondi pour continuer une attitude empathique.

¹ Henri Desroche, 1990, op.cit.

² Laurence Bardin, 1977, **L'analyse de contenu**, Paris, PUF - Alain Blanchet, Anne Gotman, 1992, **L'enquête et ses méthodes : l'entretien**, Paris, Nathan Université 125 p.

Kaufmann, quant à lui, adopte une attitude “ d’attention flottante ” en écoutant et réécoutant les entretiens, estimant que l’oral est “ infiniment plus riche et complexe ” (page 80).

Puis, armée d’un crayon et de ciseaux - “ Point ne sert de compter, il faut couper à point ”, Violette Morin (in Laurence Bardin, 1977)- et de colle, j’ai rassemblé les éléments qui semblaient appartenir au même thème ou à la même catégorie. Ensuite, j’ai cherché à noter le sens qui semblait se dégager du discours de L* : le choix de ses mots, de ses expressions, le moment où elle les prononce, les sujets abordés, ceux qui ne l’étaient pas ou peu, les contradictions, les omissions, les détails apparemment anodins et “ pauvres ”. Je notais également mes “ impressions ” sur le vif.

Le fait de penser le matériel “ pauvre ” m’a obligée à adopter une “ attitude beaucoup plus offensive dans l’investigation, à exploiter le moindre indice ” (Kaufmann, page 91).

D’autre part, Bourdieu ¹ note le danger de nier la signification des phrases apparemment “ banales ” : à force d’entendre raconter la même histoire de formation, les mêmes anecdotes, je risquais d’accorder au récit une “ attention vide et formelle ”. D’un discours qu’on pouvait croire neutre, il fallait dépasser le général pour aller au particulier, de l’impersonnel au personnel, du “ fait divers au drame singulier ”, pour s’intéresser, “ s’affecter ”, en un mot “ comprendre ”.

Sur l’attention à accorder au fait le plus quotidien, le plus banal, Kaufmann évoque Clifford Geertz qui emploie le terme “ d’indigène ” en parlant “ du système de valeur, des expressions discrètes et bizarres ” de l’interviewé : En effet, l’homme “ ordinaire ” est porteur d’une culture “ indigène ” au sens où elle nous est aussi inconnue et “ autant à découvrir que celle des Bororos ” (page 87).

Enfin, dans un souci de clarté pour moi-même et le lecteur, j’ai rédigé une biographie de L* qui permet de rétablir une chronologie détruite par le découpage de l’analyse. Kaufmann propose dans son ouvrage “ La trame conjugale ”², où, pour une vingtaine de ménages, il étudie le couple à travers un objet (le linge), un “ guide de lecture biographique ” à ses lecteurs.

¹ Pierre Bourdieu, déc.1991, **Une vie perdue**, in Actes de la recherche en sciences sociales n° 90, page 35

² Jean-Claude Kaufmann, 1992, **La trame conjugale**, Paris, Nathan, Agora pocket, 264 p.

Comme je l'ai noté, les entretiens de J.F*, de M* et de V*, de même que la retranscription des interviews de L* et de M* par la chaîne de télévision, n'ont pas fait l'objet d'analyse. Je les convierai de temps à autres pour illustrer mon propos.

4.3 - Construction de la grille d'analyse (voir tableau page suivante).

Après le repérage des séquences et des thèmes, de tout ce qui paraissait important et marquants dans l'expression de L*, se sont dégagés des éléments récurrents, des singularités fortes dans le discours de l'interviewée.

Les singularités de L* s'expriment, entre autres choses, par une sensibilité et un rapport à la nature caractéristiques. Son discours est souvent orienté vers la terre (ses origines familiales et son métier) et vers la nature, sacralisée par ses voyages, notamment en Guyane. Son récit est émaillé d'images et de quasi-odeurs et saveurs, tout comme les écrits qu'elle produit et avec lesquels elle prend tant de plaisir dans les ateliers d'écritures des RERS. Après un temps de défiance devant cette imagination qui me paraissait parasite, les lectures répétées de sa parole ont fait ressentir la richesse de ces images et s'est dessinée une porte d'analyse possible par la métaphore.

Aussitôt, la "raison sensible" de Michel Maffesoli surgissait avec son hypothèse sur une phénoménologie(ou signification) de la chose vécue, sur le "dynamisme à l'œuvre dans la vie courante" ¹. Cet auteur réhabilite la métaphore comme moyen favorisant une approche, un éclairage de la signification des choses. Sans être censée délivrer de l'universel, la métaphore montre que le social est fait de "petites histoires qui progressivement, tel le fondu enchaîné, arrivent à donner une vision globale, ou encore à déterminer les grandes tendances de la société en un moment donné" (page 200).

S'appuyant sur le fait que "le fait social n'est pas seulement à construire, mais qu'il est aussi donné" (page 202), j'ai mis à jour une série de thèmes métaphoriques qui serviront de catégories d'analyse :

¹ Michel Maffesoli, 1996, op. cit. (page149)

Tableau A
Grille d'analyse

	Sentiment d'exclusion de dévalorisation	Reconnaissance intime	Reconnaissance sociale	Bricolage, savoirs informels	Figures d'accompagnements	Réseaux d'échanges de savoirs et leurs effets
<ul style="list-style-type: none"> • la terre nourricière • les voyages ou les “ chemins de vie ” • projet et profit, se jeter en avant et faire des progrès • récup', des savoirs à récupérer, à glaner • le ciment pour consolider des liens, de la ficelle pour tisser et créer des liens, pour réparer • la parole, l'écriture, “ l'humanité qui se diffuse ” • la bonniche, bonne à rien ou le regard des autres, regard sur soi • le rangement, création de son ordre personnel • ruptures et continuités 						

- **La terre** nourricière

La terre représente pour L* ses origines familiales et géographiques, ses ancrages sur des souvenirs d'enfance, de liberté et un rapport sensible et sensuel à la nature. A la fois signe d'exclusion par la volonté de sa mère de la maintenir dans ce domaine contre son gré, et de valorisation grâce à un métier choisi, intéressant, et dont elle a su tirer profit.

- **Les voyages** ou les “ chemins de vie ”

Images de liberté, de découverte et de mouvement, les voyages occupent une place importante dans la vie de L*. Tout à la fois mode de vie rêvé, autonomie et prise de liberté vis-à-vis d'une norme familiale pesante, ils sont des occasions qu'elle a su se créer pour connaître les autres - en particulier les plus humbles - et pour apprendre à voyager dans les savoirs. C'est également une façon de chercher le pourquoi de sa vie, “ d'essayer ” des situations.

- **Projet et profit**, se jeter en avant et faire des progrès

Le profit économique l'intéresse peu ou pas, elle n'a pas suivi en cela – voire l'a rejeté - le modèle maternel. Au contraire elle tire profit de ses expériences pour avancer, faire et réaliser des projets, faire avancer les choses et les autres, et son profit est de l'ordre du savoir partagé.

- **Récupération**, des savoirs à récupérer, à glaner

Pratiquer l'art de la récupération est une source de plaisir évidente pour L*. Par morale personnelle – “ on ne doit rien jeter, et ça peut encore servir à quelque chose ” pourrait être sa devise ; par plaisir de travailler la matière aussi et pour donner quelque chose qu'elle a fait et qui donc a du “ sens ”. Le parallèle avec les savoirs bricolés souvent négligés est bien sûr frappant.

- **Le ciment** pour consolider des liens, de **la ficelle** pour tisser et créer ces liens, voire pour les réparer.

L'épisode de l'échange de ciment qui a eu lieu lors du deuxième entretien et le récit de son rempaillage de chaise en ficelle bleue de maraîcher, ont fait surgir ces réflexions. Elle a intégré la démarche d'un échange tel qu'il se déroule dans les RERS. Si bien que, lorsque l'occasion se présente, le mécanisme de l'échange réciproque de savoir se met en route de façon surprenante. La convivialité et le lien social n'ont pas été oubliés non plus !

Quant à la ficelle ou l'art de rempailler avec une matière “ innovante ”, elle nous suggère l'éthique des Réseaux qui propose le croisement - entrecroisement de la

corde pour rempailler - des savoirs, des talents en “ reliant ” les personnes entre elles, en complexifiant, en tressant : Edgar Morin nous rappelle que *plexus* veut dire entrelacement et *plectere*, tresser.

- **La parole, l’écriture, “ l’humanité qui se diffuse ”.**

La parole est un sujet récurrent dans le discours de L*. A la fois pour exprimer celle qui lui manque devant les autres quand elle sent un jugement possible, une évaluation, et celle qui lui fait partager des savoirs, des projets et qui la fait agir. C’est enfin le lien entre les hommes.

- **La “ bonniche ”** bonne à rien ou le regard des autres, regard sur soi.

Souvent employé dans un sens péjoratif, le terme désigne le désir contrarié, la vie ratée, le pouvoir des autres sur sa destinée. Il exprime aussi le regard des autres qui dévalorise, qui juge. Bonne à tout faire, bonne à rien, le sens commun est terriblement évocateur.

- **Le rangement**, la création de son ordre personnel.

L* reconnaît volontiers qu’elle ne sait pas “ ranger ”, que tout est en désordre dans ses affaires comme dans sa tête, quand il s’agit de donner un cours d’espagnol par exemple. Il semble que son désordre, vécu comme handicapant quelquefois, est une sorte de défi à la norme qui la caractérise et qui l’a fait inventer ses propres règles et créer un nouvel ordre des choses et, par ce fait, aller de l’avant et apprendre.

- **Ruptures et continuités**

Une des hypothèses de la recherche parle de “ rupture salutaire ” pour se reconnaître. C’est dans les moments de changement de point de vue, de bouleversement personnel que l’on dit “ voir les choses autrement ”. On distingue dans la biographie de L* ce type de ruptures décisives mais aussi des continuités où l’on sent la cohérence des valeurs qui construisent et dans lesquelles on se reconnaît.

Le croisement des concepts principaux avec ces “ portes métaphoriques ” a permis l’analyse des récits de L*.

DEUXIEME PARTIE
LA RECONNAISSANCE

Mais qu'est-ce que la reconnaissance ? Une validation, un simple constat, une revendication, une ressemblance, une altérité, une parité, une égalité, une estime de soi, la confiance en soi, une estimation ?...

CHAPITRE 1 - USAGES ET SIGNIFICATIONS :

Le Larousse, 1972, et Le Robert, 1996, donnent les définitions suivantes : les termes soulignés sont ceux qui “ parlent ”, qui vont cerner la notion de reconnaissance que je veux explorer.

1.1 - Reconnaître :

Saisir un objet par la pensée, en reliant entre elles des images, des perceptions. Identifier par la mémoire, le jugement ou l'action :

En ce qui concerne la prise de conscience des nos savoirs informels, il s'agit en effet de relier des expériences entre elles, de faire un effort de mémoire pour décrire par exemple un apprentissage, de ceux dont on dit volontiers : “ ça s'est fait tout naturellement, d'une façon assez facile ” (Vidéo) comme le dit L* à propos du bouturage.

Distinguer à certains caractères : reconnaître quelqu'un à sa voix.

Reconnaître un homme consiste à le distinguer des autres hommes :

Il paraît évident qu'être reconnu signifie reconnu pour des talents qui nous sont propres, singuliers pour lesquels nous avons dû “ batailler ”, passer du temps, douter et dépasser le doute. Ce n'est pas pour, au bout du compte, être “ confondu dans la masse ”. Mais être distingué, selon Bourdieu, c'est montrer sa différence, notamment par son mode de consommation de la culture. Cette distinction se joue sur le registre d'une certaine exclusion entre dominants possédant les codes d'accès à la culture, et dominés se “ débrouillant ” avec leurs intuitions.

Admettre, accepter, tenir pour vrai, après avoir nié ou douté comme vrai, réel : “ on a reconnu son innocence ” :

C'est le cas des représentants institutionnels, scolaires, universitaires de l'éducation et de la formation qui ont bien du mal à admettre la force, la qualité et l'efficacité des savoirs acquis hors de leurs murs. Ces institutions, devant la pression sociale et l'évidence que tout ne peut se faire “ dans les murs ”, face à l'évolution des

savoirs, acceptent, admettent peu à peu de reconnaître ces modalités d'acquis. D'où cette autre définition : Reconnaître une aptitude, une qualité à quelqu'un qui la possède : attribuer, concéder. Mais concéder n'est pas reconnaître...

Tenir pour vrai après une recherche : être conduit à connaître, à savoir : constater, découvrir :

J'espère ainsi reconnaître la force de mes hypothèses, ou leur inadéquation, et en tout cas reconnaître, constater que cette recherche m'a fait découvrir ma propre capacité à la mener.

Reconnaître quelque chose : l'identifier, la nommer. Observer, explorer, examiner : " aller explorer les lieux " :

Reconnaître des terres inconnues, ses propres savoirs enfouis. A partir du moment où la personne nomme son savoir et identifie les étapes de l'apprentissage qui y a présidé, elle le reconnaît et peut alors le faire " valoir " et le transmettre, c'est-à-dire engager un processus de socialisation bénéfique.

Enfin la reconnaissance parentale d'un enfant signifie la reconnaissance officielle de la paternité – ou la maternité - d'un enfant naturel

Reconnaître un enfant, c'est lui donner son nom, le re-nommer. Cette notion sera approfondie à propos des effets de la démarche des RERS.

1.2 - Se reconnaître :

Retrouver son image, s'identifier, se reconnaître dans/en quelqu'un, c'est trouver de la ressemblance entre une personne et soi-même.

S'orienter : " je commence à me reconnaître ". Se retrouver, identifier la position où l'on se trouve.

Cette définition sera utilisée dans le sens de la reconnaissance intime – intériorité de la personne – puis de son identité sociale. En paraphrasant Jean Marie Labelle (op.cit. page 151) et Henri Wallon on peut dire qu'"entre le JE et les autres JE, le rapport s'établit par l'intermédiaire de l'autre JE que chacun porte en soi", dans une relation réciproque.

Je me reconnais dans l'autre qui est en face de moi et avec lequel je partage des points communs, des ressemblances (effet de miroir), et me situant dans un groupe, je peux, par les actions que je pose, m'orienter, donner du sens à ces actions, pour moi-même et pour les autres.

1.3 - Reconnaissance :

Le Robert, 1996 : en psychologie, fait de reconnaître le passé comme passé : “ la mémoire comporte la reproduction, la reconnaissance et la localisation du souvenir ”.

Processus par lequel une représentation mentale actuelle est reconnue comme trace du passé, on distingue l'évocation, la reconnaissance et la localisation des souvenirs.

C'est ainsi qu'il faut comprendre l'utilisation des récits de vie comme démarche de formation et d'autoformation. Il est essentiel, dans le cadre d'un bilan de compétences, d'orientation et de projet professionnel, de commencer par l'identification de ce qui a fait notre histoire jusque là, pour en tirer les leçons, le potentiel et les raisons de continuer.

On parle aussi du fait de se reconnaître, de s'identifier mutuellement par des signes de reconnaissance par lesquels des personnes qui ne se connaissent pas peuvent se reconnaître.

Claude Steiner¹ aidera à comprendre l'importance des signes de reconnaissance constitutifs de notre équilibre psychologique. Les signes de reconnaissance sont la preuve de notre existence en tant que sujet participant, comme les autres, à l'histoire de l'humanité. C'est ainsi qu'avoir de la reconnaissance pour ceux qui nous apportent leur savoir, leur expérience pour nous la faire partager, nous donne une place dans l'histoire d'une famille, d'une société.

En conclusion de ces définitions, la similitude de sens donné à connaître et reconnaître est frappante: on y retrouve, “ découvrir, avoir conscience, savoir, saisir par la pensée... ”. Empiriquement, on peut dire que le “ re ” apporte une notion de mouvement, de re-commencement, de re-tour.

Mais des retours sur qui, sur quoi ?

Sur une expérience passée, antérieurement connue mais oubliée, volontairement ou pas. Ce retour se fait par une action délibérée, dans un but précis, dans le cadre d'un projet. Ou bien spontanément, par le fait d'une rencontre avec une personne ou un événement qui déclenche l'action de se retrouver dans cette personne

¹ Claude Steiner, 1995, **L'autre face du pouvoir**, Paris, Desclée de Brouwer, (page 94)

ou dans une situation en cohérence avec ses valeurs, son intimité. Rencontre ne signifie-t-il pas “ trouver en marchant, de façon fortuite ” ?

Il est donc bien question, dans la reconnaissance d'un processus cognitif, d'un retour par la réflexion, “ d'un regard en arrière pour un bon en avant ”, d'un travail du sujet sur sa propre personne ou à l'égard d'une autre, d'une double transaction, réciproque, donc généreuse et bienveillante entre des individus.

CHAPITRE 2 - EXCLUSION ET RECONNAISSANCE

Le concept de reconnaissance, comme condition fondamentale d'éthique et de morale, n'est apparu qu'assez récemment, à la suite de mouvements sociaux de catégories minoritaires : homosexuels, femmes, Noirs, puis plus récemment encore, chômeurs et exclus de toutes sortes. On a admis que ces groupes devaient voir leur différences respectées et leur revendication d'existence, comme partenaires sociaux à part entière, reconnue.

De nos jours, quand on veut définir le concept de reconnaissance, dans le champ des questions sociales, on se réfère aux phénomènes visibles de non-reconnaissance comme l'exclusion : dégradation du lien social, de la santé, et les " blessures morales " exprimées par les personnes exclues. Ces personnes expriment des sentiments d'injustice, de mépris, de non-considération, d'humiliation, de non-respect de l'intégrité personnelle et de leur identité.

Ainsi dans le souci de L* de récupérer, de ne rien jeter, s'exprime ces temps d'exclusion vécus tout au long de la vie : ses parents, en la privant de poursuite d'études, l'ont bien exclue d'une autre vie qu'elle désirait :

Après la guerre, (j'ai toujours été un peu ronde), ma mère a dit " elle a la force de travailler, tu resteras là (dans l'exploitation maraîchère maternelle) ". J'avais rien dit mais je savais que j'aurais travaillé pour rien, alors j'ai dit que je ne voulais pas rester là. Je voulais être couturière. Et elle a décidé que je serais bonniche. Elle s'est arrangé pour me mettre bonniche. Je suis partie, c'était pas de gaieté de cœur (B 140).

Le terme de " bonniche ", très péjoratif, dit le peu de considération des autres pour sa personne, qui la fait se nommer " bonne à tout faire " (B 149), " bonne à rien pour qualifier son état avant d'être " révélée " par les RERS.

Je sens que j'ai des valeurs. Avant j'en avais pas, j'étais bonne à rien. Je ne savais rien.(B 572.)

Elle s'est sentie jetée, rejetée par l'école, les parents, quelquefois par les enseignants dans la vie adulte :

J'ai raté ma vie, quand même, quand j'étais jeune. Je travaillais bien à l'école[...]. La maîtresse était venue voir mes parents, elle voulait me faire continuer : " elle se débrouillera bien, elle est très bonne en maths ". Mon père a dit " non, non "...

Et, à propos d'un échange de rempaillage :

Je me trompais toujours. Le monsieur avait dit " oh je crois que cette dame-là, elle ne saura jamais rien faire " (B 495)

Ce rejet, elle l'exprime en décrivant précisément ce qui a été " jeté " comme elle et qu'elle récupère : " y a plus rien, " ça fait du bruit ", c'est " cassé, défoncé, séché, noir, gâché ". On se souvient, en écho de cette réflexion d'un producteur de pommes, filmé par Agnès Varda dans son documentaire " Les Glaneurs, la glaneuse ", à propos d'une pomme abandonnée par les ramasseurs patentés : " Regardez, cette pomme, elle a rien pour elle, elle est petite, et elle a pris un coup de soleil, elle vaut rien ", dit-il en la jetant. Les glaneurs lui redonneront vie. Combien de fois n'avons nous pas entendu ce jugement cruel à propos d'un être humain ? Et que dire du terme " d'inemployabilité " ?

L* se retrouve, se reconnaît dans les exclusions rencontrées dans les pays qu'elle visite : ainsi les Indiens sont considérés comme " retardés " :

Ils ne savent pratiquement ni lire ni écrire [...] Alors, on les prend pour des retardés, c'est pas vrai, pas du tout... je voudrais bien être comme ça... et avoir la liberté de vie... (A 200-204).

La liberté c'est aussi se débarrasser du poids du jugement des autres.

Quand l'exclusion s'installe, elle construit une image négative de soi et les expériences positives elles-mêmes sont dépréciées :

L : Je pensais que c'était parce qu'ils (les responsables du lycée qui l'embauche pour donner des cours) avaient vraiment besoin de quelqu'un.*

Q : qu'ils ne pouvaient pas faire autrement ?

L : voilà, c'est ça ! pour boucher le trou, et j'avais pas l'impression que j'étais capable de le faire. (B 585)*

La dépréciation de soi s'exprime aussi dans le choix des mots qui décrivent ses savoirs et ses façons de faire :

Je donne aussi des cours à des gens qui démarrent. Mais c'est pareil, c'est pas bien installé dans ma tête, moi j'ai appris avec la formation permanente, c'est du tout-venant ¹, il y avait des gens qui démarraient et d'autres qui étaient bien avancés. (B 110).

¹ Tout-venant : toute chose non triée (au XIX^e siècle, la houille non triée), personne sans caractère particulier...

L* se plaint de ne pas avoir de l'ordre pour ranger ses papiers, ses connaissances en espagnol - je sais pas où c'est mis (A 229) - ses souvenirs de voyages. Elle ne parvient pas à retrouver des documents. Le même désordre semble la gêner dans sa mémoire et elle appréciera la proposition de réaliser une ligne de vie avec des dates, un ordre chronologique des événements.

Je donne quelques...on peut pas appeler ça des cours, quelques trucs, oui (A 215).

Les trucs, dans le sens péjoratif, signifient “ procédé plus ou moins caché, qu'on ne peut pas montrer, qu'on ne veut pas nommer : truc comme “ machin, bidule ”¹

Les apprentissages paraissent difficiles et les progrès peu visibles. Quand L* persiste depuis de longues années à apprendre l'espagnol, il lui faut beaucoup se motiver pour continuer malgré les obstacles, le regard des autres :

Il (le professeur)m'enguirlandait parce qu'il voyait bien que j'étais bloquée, je ne pouvais pas répondre, il n'y avait rien à faire, et encore maintenant, je ne peux pas parler[...] J'ai honte, je suis un peu timide, ça se voit pas, mais je crois que c'est ça. On m'écoute, on me regarde[...] (B 54). Ce que je n'arrive pas, c'est parler.(B 85)

L. dit son décalage par rapport aux participants du cours d'espagnol et dans son rapport au savoir lors de la reprise de cours par correspondance en horticulture :

Q : Tu me disais donc que tu continuais l'espagnol, qu'y-a-t-il dans le groupe ?

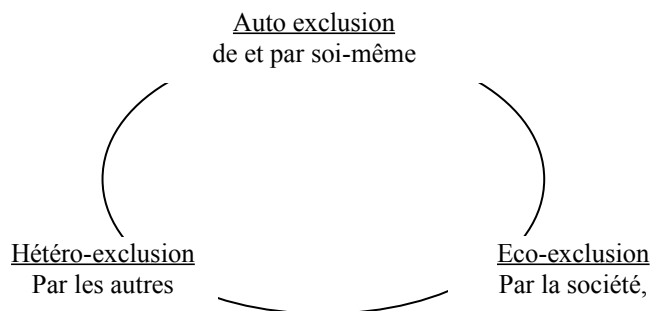
L. : La femme du Docteur S., une infirmière en retraite, une dame qui se prétend “ professeur de religion ”, une femme laborantine divorcée, et un ingénieur, je ne sais pas quoi...et moi, moi...Il y avait des ... j'étais bien encadrée ... profs, des femmes de médecins, des infirmières, les gens venaient de toutes couches sociales. Moi, j'avais l'air de je ne sais quoi, là-dedans.(B 58).

Et puis c'était le temps des maths modernes, moi j'étais dans le désert (A 24)

Cette relation à soi et aux autres négative entraîne un **cercle vicieux** d'exclusion :

¹ Alain Rey (dir.), 1992, 1998, **Dictionnaire historique de la langue française**, Paris, Le Robert.

Figure n° 2
“ Circuit vicieux ” de l’exclusion



Comment proposer son savoir, son potentiel quand on s’auto-exclut par le manque d’image de soi positive ? L* dit que sa rencontre avec les RERS lui a fait découvrir la réalité de sa valeur, “ *tu vois, je sens que j’ai des valeurs. Avant j’en avais pas, j’étais bonne à rien. Je ne savais rien* ”.

Cette auto-exclusion engendre une hétéro-exclusion que L* illustre par l’explication suivante : (B 395)

L : Dans les gens qui n’ont pas beaucoup d’argent, on en trouve qui voudraient bien [apprendre], mais [...] comme il suffit d’aller à une porte, frapper pour avoir une boîte de lait ou un litre d’huile, on va frapper à une autre porte qui s’appellerait le Secours Populaire, pour une table ou....C’est un circuit, et c’est pas favorable à ce genre de chose....*

Q : Aux échanges ?

L : Ben non...c’est du profit. Par contre le monsieur qui m’a donné un conseil pour mon ciment, à l’instant, ça, c’est un échange ! il sait, il était maçon. Il me dit “ je peux pas te le faire ”. mais je lui ai dit “ je ne te demande pas de le faire, je te demande comment faire ”.*

Le profit dont parle L* correspond à l’état de dépendance engendré parfois par une simple aide sociale, qui conduit à un cercle fermé sur lui-même. Cet échange satisfait un besoin ou un intérêt immédiat sans construire de relations humaines, de “ valeurs humaines ” comme Dominique Temple (1995, 1998) le montre à propos de la réciprocité.

Pour établir et préserver un lien positif avec soi-même, il faut un soutien sous forme d’approbation, d’assentiment ou simplement de sollicitation de la part des autres.

Le cercle peut devenir vertueux et d'une hétéro-reconnaissance par l'autre et d'une éco-reconnaissance du système émerge une auto-reconnaissance de soi, par soi et pour soi.

Mais avant d'être reconnu, encore faut-il être visible. Moscovici, dans ses recherches sur les minorités actives ¹, rappelle que le plus important pour être aimé est d'exister et être perçu comme existant. "Être détesté n'est même pas un obstacle"² si on appartient à une minorité active, c'est-à-dire qui a les moyens de parole, de lutte pour affirmer son identité. Minorité ne signifiant pas mineur incapable de se gouverner et de gouverner les autres mais mineur en nombre.

Les voyages de L* vers les pays où l'on peut voir "la misère du monde", ne sont-ils pas une tentative de vérifier la valeur de ses convictions (minoritaires) concernant la liberté - *la liberté, moi, je l'ai apprise toute petite, comme ça. Faut pas m'entraver avec ça!* (C 259) - une certaine qualité de vie, une consommation raisonnable et non une accumulation, une façon de "vivre avec presque rien" (B 511). Ne cherche-t-elle pas à faire reconnaître ces valeurs en montrant une indépendance physique - voyager seule - et morale en exprimant des idéaux hors normes ?

Malheureusement, pour beaucoup se pose le problème de leur visibilité sociale. Et c'est bien dans les relations interpersonnelles que peut se jouer cette visibilité, à savoir sur l'identité que les uns et les autres se reconnaissent mutuellement.

Jean-Jacques Rousseau et J.G. Fichte avaient affirmé l'importance de ces relations interpersonnelles dans le fait que l'individu est en constante recherche d'estime et d'honneur de la part de ses semblables.

Ces deux auteurs ont permis à Friedrich Hegel d'affirmer que "la conscience de soi de l'être humain dépend de l'expérience de la reconnaissance sociale"³. L'interaction sociale est indispensable et c'est une "lutte à mort" qui s'engage dont le but est de trouver des ressemblances avec les autres. Mais c'est alors la mort de la conscience singulière. Un seul est reconnu. Pour sortir de l'impasse de cette lutte à mort qui existe dans une situation de dominant à dominé, il faut la prise de

¹ Serge Moscovici, 1979, **Psychologie des minorités actives**, Paris, PUF, Quadrige, 1996.

² S. Moscovici, *ibid.* (page 223)

³ Monique Canto Sperber (dir.) 1996, **Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale**, Paris, PUF, page 1273.

conscience de la mort de la singularité de l'autre en même tant que de la sienne propre. Il y a alors re-naissance dans une conscience universelle. "Les ressemblances sont la condition d'une reconnaissance réciproque" ¹.

Reconnaissance des ressemblances, oui, mais dans les différences nécessaires. "La cassure entre le désir de ressemblance et la réalité de la différence permet seule que je me découvre, que je te découvre, et réciproquement..." ² (page 195)

Le mécanisme "qui favorise le mieux la construction de l'identité de la personne n'est autre qu'un va-et-vient entre des conduites de singularisation ou d'affirmation et des conduites d'identification avec des personnes ou des modèles externes".(Ibid. page 152)

"L'un devient lui par l'action de l'autre dans un mouvement unique" de réciprocité. La personne s'identifie à l'autre pour s'en démarquer, s'en affranchir en s'autonomisant. Mais c'est le principe alternatif, de va-et-vient qui préside à cet échange constructif. Les interactions successives entre les personnes sont une source considérable d'informations sur soi et c'est bien le lien social qui permet ces interactions, ces échanges. "L'avènement de soi se situerait ainsi à l'interface de l'individuel et du collectif" (Ibid. p 153.).

Paul Ricoeur³ suggère dans l'expression "soi-même comme un autre" que la conscience de soi, de son identité est lié "intimement" à l'altérité de l'autre, que l'un ne se laisse pas penser sans l'autre, que l'un passe plutôt "dans" l'autre (page 14). Le "comme" signifiant "en tant que". L'autre ne se réduit pas à un semblable ou un contraire à moi. On entre ainsi dans une interaction forte avec l'autre, une implication, une injonction de responsabilité.

L'intersubjectivité est la condition pour un individu ou un groupe, de se rapporter positivement à lui-même, d'avoir "une représentation positive de sa propre identité".⁴

La constitution du "capital symbolique" (Pierre Bourdieu) ne peut avoir lieu que dans des espaces d'estime, de confiance et de respect de soi et des autres. Le capital symbolique pouvant être brièvement défini comme la "richesse" en

¹ Collectif, 1999, **Le croisement des savoirs**, opus cit. (page 470)

² Jean Marie Labelle, 1996, op. cit. (page 195)

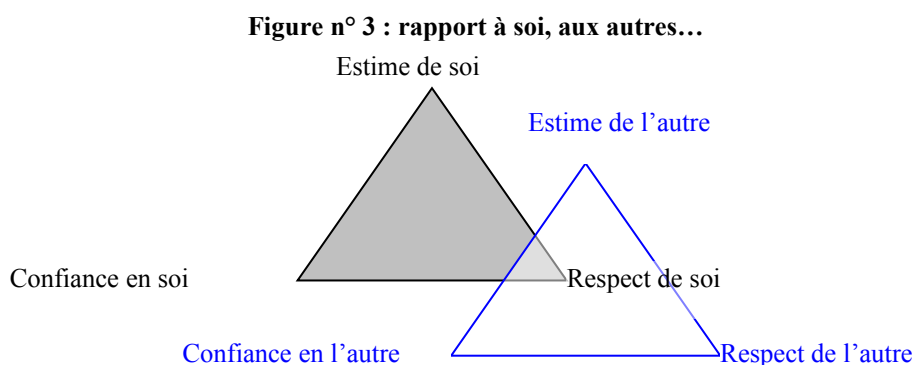
³ Paul Ricoeur, 1990, **Soi-même comme un autre**, Paris, Editions du Seuil, Collection Points, 426 p.

⁴ Franck Fischbach, 1999, **Fichte et Hegel, La reconnaissance**, Paris, PUF, coll. Philosophies, 128 pages. (page 14)

représentations intimes et sociales de sa position dans la société, de ses atouts culturels , de la qualité et de la diversité de ses relations avec les autres.

Cette “ triangulation ” se retrouve dans les travaux d’Axel Honneth ¹ qui a réactualisé la théorie de la reconnaissance de Hegel. Elle permet de saisir l’incontournable condition de relations interpersonnelles et réciproques pour la construction de soi. “ Chacun n’est pour soi qu’en tant qu’il est pour et par les autres ” (Fischbach, page 15).

Une représentation de cette triangulation “ en miroir ” peut se résumer de la façon suivante :



¹ Axel Honneth, 2000, **La lutte pour la reconnaissance**, Paris, Le Cerf, Editions Canto Sperber

CHAPITRE 3 - ESPACES DE RECONNAISSANCE

Le modèle “ tripode ” va permettre de décrire des rapports interpersonnels construits ou à construire dans trois milieux et trois dimensions de reconnaissance et trois niveaux de rapport de soi à soi et aux autres.

3.1 - Trois milieux et trois dimensions de la reconnaissance, de la dignité

La famille, la société et l’Etat sont les “ moments de la vie éthique ” (Franck Fischbach page 15) décrits par Hegel. Ces moments sont des occasions de socialisation qui construisent l’individu à la fois comme sujet pour lui-même et sujet pour les autres.

La famille procure, par le rapport à la mère, la première reconnaissance et construction de soi du jeune enfant. Par l’amour, les sujets se reconnaissent les uns les autres, dans des contextes sécurisants, il s’agit d’un besoin “ naturel ” de reconnaissance.

La société, médiatrice, source de conflits, forcément scindée entre dominants et dominés, pousse l’individu à entrer dans un système de relations réciproques pour affirmer sa différence et ses droits pour une reconnaissance sociale.

L’Etat enfin assure la réalité de la reconnaissance, car il permet à l’homme d’obéir aux lois sans servir (servitude) les hommes. “La vraie figure de l’être reconnu, c’est le citoyen, et la condition d’une intersubjectivité authentique, c’est la constitution d’un Etat libre et Républicain ”.¹

L’Amour, le droit et la solidarité sociale sont les moyens de reconnaissance à l’intérieur de ces différents milieux.

3.2 - Trois niveaux de rapport à soi ou degrés de construction identitaire

Fred Poché, dans son ouvrage “ Reconstruire la dignité ”² s’attache à démontrer que l’exclusion se manifeste souvent par un repli des personnes exclues sur leur sphère privée. Si cet espace est caractérisé par le bien-être, ce n’est pas en soi une source de dévalorisation, au contraire. Mais dans le cas de l’exclusion économique qui nous préoccupe, les liens qui devraient exister entre l’espace social

¹ Kranck Fischbach, 1999, opus cit. (page 84).

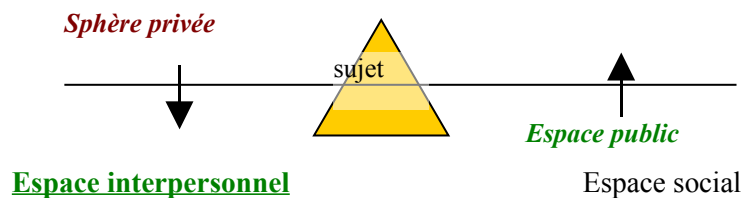
² Fred Poché, 2000, **Reconstruire la dignité**, Lyon, Chronique Sociale, 149 p.

et l'intime sont souvent détériorés, du fait de la dégradation de cette sphère intime marquée par la violence et la souffrance morale qui y règnent.

L'auteur considère que les personnes exclues sont des "non-sujets". Les individus rejetés, non reconnus par la société "ne peuvent s'épanouir en tant que sujets dans les divers espaces communicationnels" qu'il appelle "des espaces vécus" (page 10).

Fred Poché propose de "développer" ces espaces vécus afin de reconstruire la dignité de chaque être humain. Pour cela il est nécessaire de faciliter l'accès à soi-même, à la rencontre de l'autre et à l'éducation au politique.

Figure n° 4
"Espaces vécus" d'après Fred Poché (page 33)
Espace intime



3.2.1 - Espace et reconnaissance intimes

L'espace intime peut être considéré comme la relation que l'individu entretient avec lui-même. Relation qu'il construit avec les informations qu'il reçoit de la sphère interpersonnelle et avec le traitement qu'il en fait.

Ruano Borbalan ¹décrit l'estime comme "la vision positive de soi". Il s'agit en effet d'une représentation de soi dans ses dimensions affectives et évaluatives, "une reconnaissance que le sujet s'accorde à lui-même, mais aussi de la reconnaissance qu'autrui lui accorde"².

Cette estime de soi se construit depuis l'enfance et en continu dans l'âge adulte. Le symbolisme de la "terre" dans les récits de L* dit son rapport affectif avec cette matière "nourricière" qui l'a vu naître puisque son enfance s'est déroulée dans un environnement d'entreprises maraîchères et qui a toutes les saveurs du monde. Les saveurs, le goût de la terre que L* décrit, évoquent un rapport aux savoirs dans le sensible, dans le rapport de la matière avec le corps, dans une connaissance intime de soi.

¹ J.C. Borbalan (Dir.), 1998, **L'identité**, Auxerre, Sciences humaines Editions, (page 66)

² Alex Lainé, 1998, **Faire de sa vie une histoire**, Paris, Desclée de Brouwer, 276 p (page 239)

C'est le bonheur de la terre, ça (A 268), ça vaut de l'or, [...], parce qu'on a travaillé les fleurs là, mais j'ai aussi appris à faire des boutures de tomates, et ça, ça vous nourrit, quand même ! C'est très, très utile. Mais faut l'aimer la terre pour la travailler, faut la toucher, faut la regarder, c'est quelque chose qui change d'un jour à l'autre, il y a une odeur, des fois suave, des fois doux, des fois un peu acide, comme la terre de bruyère, une terre qui décolle les doigts, qui nettoie la peau, il y a aussi la terre glaise, douce, douce, douce comme tout... la terre, c'est sacré...(A 274).

L* considère le milieu où elle est née et qui l'a vue grandir comme une chose digne du respect absolu, donc susceptible de lui apporter le respect d'elle-même. En valorisant sa terre à l'extrême par ce terme, “ c'est sacré, c'est ma terre ” (B 96), du même coup, elle se valorise.

Cette terre est une matière rassurante, qui ramène à l'intime, à l'enfance car on la touche, on la manipule dans un rapport sensuel :

Je faisais ça avec beaucoup d'amour (A303), je suis du pays, j'ai grandi dans ce coin-là (B 137).

Elle permet un retour sur soi dans un contexte sécurisant, retourner la terre pour l'aérer, retourner sur son passé pour le faire revivre, redonner du souffle.

Ce savoir sur la terre est un savoir dont elle peut être fière car elle a fait l'expérience qu'elle pouvait le transmettre - aux élèves indiens en Guyane et dans les RERS - qui l'a rendu heureuse dans son temps professionnel et qui a des liens avec des domaines scientifiques qui la valorisent à ses yeux :

Je n'avais pas de diplôme mais j'avais les bases pour discuter avec des gens, qui eux avaient des diplômes. J'étais pas nouille quoi ! Je savais de quoi je parlais. Les anaérobies, pour moi, avant, c'était de l'hébreu, dans la terre, il y a des aérobies et des anaérobies, tout un tas de trucs (B 192)

Tu sais que la médecine a beaucoup travaillé avec les chercheurs spécialistes des végétaux, c'est de là que vient la grande science... ça doit être très, très intéressant. Les croisements, c'est formidable, ça ! c'est la vie ! (B 206).

Les cellules, les entre-nœuds, tout un tas de trucs comme ça, l'écorce... tout ça pour eux c'était du bois.(B 335)

“ a-na-é-ro-bie ”, c'est des termes d'agriculteur, ça...(B 348).

Il fallait leur expliquer tout, la racine, tout un bazar, “ rien ne se perd, tout se transforme ”, c'était intéressant pour moi, ça (C 149).

La “ terre ” a entraîné L* dans les voyages et lui a permis d’enrichir ses points de vue, de se confronter à elle-même et à ses valeurs, à ses possibilités et ses capacités à gérer l’imprévu, à se mesurer à elle-même, bref à se connaître et se reconnaître.

En se reconnaissant dans le miroir offert par les Indiens qui l’ont accueillie, et dont elle a su se faire accueillir, elle a gagné la confirmation de la justesse de ses points de vue philosophiques et éthiques sur la vie.

L : La qualité de vie aussi, ils sont dans leur hamac, ils mangent quand ils veulent, il y a toujours un feu, ils poussent un tronc d’arbre. Il ne fait jamais froid, ils ont des maisons végétales, quand c’est fichu, on en refait et on remet les hamacs là-dessous, mais c’est...le rêve ! Pas de télévision, il y a la radio par contre, ça, ça marche ! Il y a un dispensaire, un service médical qui parcourt les fleuves, les voies d’eau, toutes les semaines, ils font un quartier. C’est bien contrôlé. Y vient qui veut, il y en a qui ne veulent pas. Ils font ce qu’ils veulent, les Indiens. On peut très bien vivre en forêt avec presque rien.*

Q : à condition de vouloir vivre cette vie-là ?

L : moi, j’y ai trouvé mon compte. J’ai chialé la première fois que je suis revenue. Ça sert à rien tout ça (elle montre la salle à manger, le salon), juste pour faire beau ! (B 505).*

Le voyage est signe de mouvement aussi bien physique que mental, signe donc de projet qui permet l’expérimentation de ses idéaux, des autres possibles, de rejet (parce qu’il faut se faire adopter... c’est qu’on est Blanc ! eux aussi sont blancs mais ils sont Indiens !) et de surjet par le regard que les autres portent sur ces activités :

Moi, on m’a souvent dit “ mais comment tu fais pour voyager comme ça ? ”. tu as une voiture, une maison. Eh bien, j’allais ramasser les pommes, faire les vendanges jusqu’à ce que j’aie le billet d’avion et après, je me débrouillais sur place, en général, j’avais une adresse (A 360).

Malheureusement, en effet, il est plus souvent question d’estimation que d’estime, d’où ce besoin incessant et asservissant de recherche d’estime dans le regard de l’autre.

Les voyages lui permettent aussi d’essayer des rôles loin du regard des autres :

Mais quand je suis dans un pays (étranger de langue espagnole), je me débrouille (B 52) [...] Je suis allée à Cuba, ça va faire 2 ans, je me suis très bien débrouillée. Avec les petits enfants, ils rigolaient, si je disais quelque chose de travers, ils me reprenaient. Moi, je trouve que je me débrouille bien (B 85).

Ils lui offrent la possibilité de se singulariser, de reconnaître son savoir-faire “ voyager pour pas cher ” dans la réalité et dans les exposés qu’elle offre et qu’on lui réclame, d’avoir une indépendance d’esprit et d’être en cohérence avec ses idées.

L’image de soi se construit, s’élabore avec toutes les informations intégrées sur les expériences passées, heureuses et malheureuses. Ce processus d’intégration produit une auto-estimation.

S’estimer, c’est s’aimer, se sentir “ honorable ”, mais c’est aussi être juste avec soi, “ l’estime de soi n’est pas la complaisance à soi ”¹. C’est tenter par les diverses rencontres et expériences de se faire une idée de sa valeur. Pour que cette estimation soit la plus vraie possible, la plus réaliste, il est nécessaire de cerner au plus près cette image de soi qui ne doit pas rester une image vague, floue et générale.

Une connaissance de ces limites réelles doit se réaliser. Comme le voyageur averti se munit d’une carte routière, la personne soucieuse de donner du sens à sa vie, se dotera d’une carte de ses limites. Ainsi, elle pourra avancer, se mettre en mouvement – le “ re ” étant le signe de ce mouvement – revenir sur ses pas et “ se frayer un nouveau passage ” pour progresser dans la connaissance de soi, reconnaître, nommer ses savoirs, nommer ses manques sans dramatiser.

A cet égard, j’ai constaté une évolution heureuse dans l’expression de L* entre le premier entretien et le dernier qui nous fait penser à une re-nommée, une meilleure re-connaissance intime : à l’évocation du terme de “ bonniche ” qu’elle avait choisi pour désigner ce premier emploi, elle se met à chercher une autre appellation plus digne : “ maintenant on dit “ gens de maison ” (C 55).

L* n’a jamais hésité à provoquer ou seulement à profiter des rencontres et des opportunités pour s’auto estimer :

- La formation continue dont elle a su tirer profit, où elle s’est estimée capable de participer :

¹ Daniel Hameline, 1987, **De l’estime**, in L’évaluation en question, direction de Charles Delorme, CEPEC, Paris, ESF Editeur. (extrait in Cahiers pédagogiques, hors série “ la motivation ”)

J'ai bien profité de cette formation permanente, j'en ai fait des choses ! Ah, ils ne voulaient pas y aller, moi, j'en ai usé (B 614).

- Les voyages dont elle peut être fière et qui alimentent son auto satisfaction
- Les RERS qui lui permettront de faire le lien de toutes ses expériences.
- Les expériences de récupération, de rempaillage avec des techniques innovantes (B 494) dont elle tire le plaisir de la création et le bonheur de faire don d'objets uniques qui répondent au double souci esthétique et éthique de ne rien laisser perdre.
- Son souci de ranger et sa crainte de ne pas savoir ranger justement nous disent son souci de respecter la norme sociale, mais également son désir de mettre son ordre singulier aux choses ; comme une création, une re-création d'un ordre extérieur qui la construit. En effet, chaque fois qu'elle évoque un savoir ou une expérience qu'elle maîtrise ou qu'elle fait avec plaisir, le désordre n'apparaît pas, le récit est bien construit et il n'est pas question de handicap.

Cette auto-estimation positive, ou affirmation de soi ou encore instauration de soi est la condition de ce que Fred Poché appelle " l'accès à soi " qui doit permettre de nouer ou renouer une relation à l'autre dans une situation sécurisante.

La richesse du capital symbolique nécessaire à une bonne image de soi renvoie donc à une quête d'estime qui postule besoin de reconnaissance et quête de " signes de reconnaissance"¹. Cette quête a une fonction anthropologique " d'être avec les autres ". Ce besoin du paraître, d'être remarqué par quelqu'un qu'on " estime " parle d'estimation mutuelle, d'évaluation continue " qui pousse tout vivant à prendre la mesure d'autrui ", " on ne peut s'estimer qu'estimé "².

3.2.2 - Espace interpersonnel et reconnaissance sociale

Une estime de soi élevée entraîne une autosatisfaction et une confiance en soi motivante. Il y a valorisation des capacités et des compétences. Avoir confiance en soi suppose faire confiance dans le regard bienveillant de l'autre qui ne nous réduit pas à nos échecs, à nos difficultés et ne nous enferme pas dans une position de

¹ Claude Steiner, 1995, op. cit.

² Daniel Hameline, 1987, op. cit

victime ou d'assisté ; L.*. parle ainsi des assistantes sociales à l'origine de la création du Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs de son quartier :

Elles ne parlaient jamais des gens en difficulté – elles ne donnaient pas de noms - mais elle disaient on pourrait faire ça ou ça, il faut rassembler des gens

On est alors considéré comme le sujet d'une relation éthique, c'est-à-dire réciproque, capable d'apporter aux autres autant que recevoir des autres.

L* a été " reconnue " par sa maîtresse d'école qui sentait qu'elle pourrait se débrouiller en étant au moins bonne en maths, elle a été épaulée par son patron horticulteur qui était un homme un homme très gentil, très humain, quelqu'un d'un peu exceptionnel (A 16) qui la connaissait bien dans ses convictions et sa force de caractère, par le lycée de Guyane qui l'ont payé chaleureusement (A 66), le professeur d'espagnol qui ne lui donne pas un enseignement au rabais mais de la grande conversation, " *il faut que tu lises un livre, pas un du cours préparatoire* " (B 80).

Avoir confiance en soi, c'est donc compter aussi sur la reconnaissance de cette image par l'autre et la société qui sera un degré supplémentaire du regard bienveillant.

La cohérence entre ce que la personne considère comme ses forces identitaires, ce qu'elle connaît le mieux, ce dont elle peut être fière, ce qu'elle fait avec plaisir, ce sur quoi elle peut s'appuyer pour communiquer sans crainte, et les diverses réponses qu'elle obtient de son entourage proche ou professionnel, cette cohérence renforce la reconnaissance interpersonnelle et sociale.

L* a ce que Patrick Boulte (cité par Fred Poché page 26) appelle " la capacité de relation ". Elle a pu s'appuyer sur ses domaines intimes qui lui sont chers, sa terre, ses voyages, la récupération, pour avancer dans ses apprentissages. Avant même que sa valeur ne soit reconnue par elle-même et par les autres à l'occasion de son expérience des RERS, elle sentait intuitivement que les multiples relations qu'elle a su développer, provoquer et entretenir dans ces contextes sécurisants lui permettaient de poursuivre et d'enrichir son chemin de vie. On a en effet le sentiment d'un processus d'entraînement, de mouvement alternatif qui entretient et multiplie la relation interpersonnelle.

Au-delà de ces relations interpersonnelles, que l'on peut considérer comme une première étape de participation sociale de l'individu, une véritable

reconnaissance sociale ne peut avoir lieu que si la parole individuelle compte au-delà de la sphère de l'entourage proche, familial ou amical.

Quand je recevais mes cours avec les notes, mon mari regardait ça deux, trois fois et il disait “ dame ! t'es érudit ”. (Rires) (B 287).

Elle rit pour montrer la dérision du jugement de son mari et aussi pour se détacher de ce souvenir désagréable.

L* exprime bien ce que les RERS ont apporté en plus de ses expériences professionnelles ou personnelles. “ *C'est les Réseaux qui m'ont prouvée, révélée* ” (B 576) dit-elle, parce qu'on ne s'est pas contenté de l'accueillir mais qu'elle a été sollicitée pour ses savoirs, ses compétences “ sociales ”, relationnelles pour un projet “ citoyen ” qui s'inscrit dans une “ politique ” éthique et sociale de sa commune : créer un Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs.

“ Grâce à cette participation à la vie de la cité (au sens de polis), se déploient deux dimensions importantes pour la structuration humaine : la parole et l'action ” (Fred Poché page 28). Quand L* est arrivée bizarrement à la première réunion du Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs, il était question de discuter , ce qui a priori n'est pas ce qu'elle préfère : c'est une personne d'action plus à l'aise dans le rapport avec la matière qu'avec l'intellect : moi je n'ai pas appris ça (à apprendre dans les livres), “ *moi, je vais aller chercher dans un bout de tissu ou dans un....* ”(B 212).A l'occasion d'un exposé qu'elle a fait dans une association locale, elle dit des participants : “ *ils trouvent qu'on est trop “ intello ”* ” (A 337), jugement qu'elle n'est pas loin d'avoir elle-même sur les RERS.

Elle a d'ailleurs adopté une position prudente dans cette première rencontre au Réseau :

*Moi, je parle pas trop quand il y a des choses comme ça, moi, j'écoute. Parce que qu'est ce que tu veux dire ?, tu n'y connais rien ! Alors, tu écoutes et puis au bout d'un certain temps, tu piges et tu commences à parler. **Tu** parles de ce que le monsieur ou la dame pourrait enseigner, ça ou ça à cette autre dame et **on** leur demandera si ça les intéresse. Et ça a démarré comme ça.*

Evidemment maintenant, les trucs manuels, ça s'estompe, tout est plus ou moins basé sur l'informatique et on sent qu'il y a des choses qui nous échappent. Et moi ça me fait un peu mal. (B 376)

Le “ tu ” exprime la prudence et le fait qu'elle n'ose pas s'affirmer devant l'inconnu et l'inhabituel. Elle se souvient qu'elle était bloquée, “ *je ne pouvais pas*

répondre, il n'y avait rien à faire, et encore maintenant, je ne peux pas parler ” (B 51) à propos de son apprentissage de l'espagnol où le regard et l'autre est inhibant. Puis elle emploie le “ on ” qui dit bien la place qui a été faite à sa parole en l'associant pleinement au projet collectif.

Elle confirme son accueil en tant que sujet et acteur du projet : “ *C'était ça notre but : rassembler des gens pour savoir ce qu'on pourrait faire ensemble* ”.(B 366).

Au contraire du “ besoin de reconnaissance ”, la “ confiance en soi ” révèle le résultat d'une capacité à trans-former le milieu et se trans-former pour se mettre en marche vers l'autonomie, vers une indépendance vis à vis du regard de l'autre.

Le respect est enfin la condition première de la reconnaissance sociale puisqu'il s'agit bien de considérer et admettre, donc de respecter les différences et les ressemblances d'un individu ou d'un groupe pour l'intégrer, lui donner sa place. Kant donnait cette définition du concept de respect – Achtung - : “ le principe suprême de toute morale, dans la mesure où il porte en lui le noyau de cet impératif catégorique : ne jamais traiter une personne humaine autrement que comme une fin en soi ”.¹

J'ai évoqué la cohérence des lieux de reconnaissance intime de L*, la terre, les voyages, la “ récup' ” avec la reconnaissance interpersonnelle qu'elle en retire. Il est en effet question pour elle de se reconnaître dans des expériences et des milieux à la fois éthique et authentique : éthique pour affirmer son droit à être sujet et acteur de sa vie et de ses choix, son droit à l'indépendance vis-à-vis de la norme extérieure ; authentique par rapport à ses propres valeurs et à son identité.

Cependant cette reconnaissance de son autonomie vis à vis de la pensée et de l'influence extérieures doit se développer dans une interaction avec l'autre. Le respect de soi ne s'entend que dans le respect de l'autre, “ l'autre qui est en soi ”. Le “ soi-même comme un autre ” de Paul Ricoeur dit cette nécessaire estime réciproque : “ je ne peux m'estimer moi-même sans en même temps estimer l'autre pouvant s'estimer lui-même comme personne capable ” (Fred Poché, page 93).

Le développement de l'espace interpersonnel et social dont parle Fred Poché permet de travailler les relations, de les “ déployer ” pour mettre en valeur les “ capacités ” de chaque personne.

¹ Monique Canto Sperber, 1996, op. cit. (page 1271)

L* fait ainsi la découverte de l'autre à chaque rupture de sa vie : à l'occasion des voyages, de son entrée dans le monde du travail salarié, de sa participation aux RERS : estimer qu'elle est capable de se prendre en charge et de réussir ses expériences, et estimer que l'autre est capable également “ de commencer quelque chose dans le monde, d'agir pour des raisons, de hiérarchiser (ses) préférences, d'estimer les buts de (son) action... ”¹

L a appris à respecter les individus qui sont plutôt en détresse, on s'aperçoit qu'ils sont malheureux (A 249), à découvrir que les Indiens de Guyane qu'on prend pour des retardés, c'est pas vrai, pas du tout... je voudrais bien être comme ça... et avoir la liberté de vie...(A 202).*

Elle sait estimer et reconnaître la personne dans ce qu'elle est capable de réaliser de plus beau :

Je voudrais faire quelque chose de beau comme S. La broderie, c'est superbe ! (B 467), [...] Même S*, elle peut pas faire trois mots sans faire une faute, et n'empêche qu'elle a un texte merveilleux, les fautes d'orthographe, ça compte à l'école c'est tout (B 553).*

Je ne peux me respecter que respecté et respectant les autres, dira-t-on pour paraphraser Daniel Hameline.

“ Détenir la certitude que l'on compte pour quelqu'un qui compte aussi sur vous et compte désormais pour vous ” (ibid), sera la définition de la nécessaire reconnaissance mutuelle attendue.

Conclusion

La notion des trois “ espaces vécus ” de Fred Poché fournit les clés pour la compréhension de la construction de l'identité intime, de la quête de la reconnaissance qui ne peuvent se faire que dans l'expérience de la rencontre avec l'autre. Grâce à la participation à la vie citoyenne, par la parole, l'action. Fred Poché (op. cit. page 28), citant Hannah Arendt, affirme “ qu'une vie sans parole et sans action n'est plus une vie humaine, elle est véritablement morte au monde car elle n'est plus vécue parmi les hommes ”.

L'articulation de ces trois dimensions constitue notre hypothèse centrale à savoir : “ l'activation, la richesse dans la variété de ces interactions permet aux individus de se faire connaître, de se reconnaître et de se faire reconnaître ”. C'est-à-

¹ cité par Fred Poché, Paul Ricoeur, 1990, **Soi-même comme un autre**, Paris, Seuil, (page 226)

dire de construire des espaces démocratiques au sens où reconnaître l'autre, c'est lui reconnaître son autonomie, son indépendance. Moment paradoxal puisqu'en lui reconnaissant une appartenance identitaire à un groupe, une société normalisée, nommée, identifiée, on lui reconnaît en même temps sa singularité, son pouvoir et sa liberté de se distinguer de ce groupe.

“ La lutte pour la reconnaissance vise l'affirmation d'une différence dans un espace social divisé, et non l'intégration à un ordre social pacifié ” (Franck Fischbach, page 126)

Reconnaître l'autre, c'est reconnaître le pouvoir de production de l'homme par lui-même. C'est en ce sens, nous semble-t-il que Hegel parle de “ culture ” - qu'il entend au sens de “ Bildung ”¹ - à savoir soumission, contrôle du sensible à l'intelligible. L'homme ne devient libre et indépendant du vouloir, de la domination de l'autre et de l'environnement qu'en gagnant la lutte pour la reconnaissance et le pouvoir de “ cultiver sa vie ”. Fischbach nous dit : “ l'homme libre est celui qui peut ce qu'il veut ” (op. cit. page 25)

¹ de “ Bild ”, l'image, la forme

CHAPITRE 4 - DÉMARCHES DE RECONNAISSANCE

4.1 - Quête des signes de reconnaissance

Claire Héber-Suffrin parle de la difficulté de certains qui ont peu reçu, de leur environnement, “ des signes , des marques, des repères de reconnaissance et de validation de leurs savoirs ”, qui pensent que leurs savoirs ne sont pas rigoureux, complets, légitimes. “ C’était du tout-venant ” dit L* à propos de son apprentissage de l’espagnol, décrivant à la fois l’hétérogénéité du groupe et la richesse de cette variété.

Comment ces personnes qui ont perdu une part de leur estime de soi, voire, pour certains, jusqu’à leur dignité, peuvent-elles reconstruire cet espace intime qui leur permettra de récolter des signes de reconnaissance que Claude Steiner (op. cit.) nous convie à considérer comme une nécessité psychologique : “ un signe de reconnaissance est l’unité de reconnaissance sociale ” ? Comme le bébé a un besoin vital de reconnaissance par son entourage dès son plus jeune âge pour se développer et survivre, l’adulte gagne son équilibre psychologique, par les signes de reconnaissance qu’il reçoit dans ses relations.

La question se pose pourtant de leur absence ou insuffisance. Toutes les déclarations de dépréciation, de sous-estimation, d’exclusion, d’échecs (scolaires en particulier), sont là pour témoigner de cette économie de la rareté des signes de reconnaissance. Claire Héber-Suffrin¹, mise sur l’obligation de travailler une reconnaissance à partager, pose la question de savoir si nous n’avons pas “ intégré, intériorisé la restriction volontaire et organisée des signes de reconnaissance dès l’enfance ” ?

Notre éducation, nos systèmes d’organisation du travail et d’enseignement, nous commandent de ne pas attendre de reconnaissance. L’activité en elle-même, en tant “ qu’être au monde ”, “ dans le monde ”, le fait de travailler, de faire des études, devrait apporter suffisamment de motivation intrinsèque.

Mais, avouée ou pas , la quête de signes de reconnaissance pousse tout individu à dépasser ses propres limites physiques, intellectuelles, affectives, voire financières pour obtenir une “ réponse ” qu’il interprétera à son avantage pour

¹ Heber-Suffrin Claire, Serres Michel, 1999, **Des savoirs en abondance**, Domont, Thierry Quinqueton, 46p.

avancer dans sa vie. Ou, s'il ne reçoit pas les réponses attendues, s'exclure, se replier sur lui-même, diminuer le lien avec les autres et avec lui-même.

Pourtant, “ l'offre pourrait être virtuellement illimitée ”, dit Steiner. Cette constatation peut être transposée à l'analyse de Jean Vassilef ¹ qui invite à considérer la “ mutation économique Rareté→Abondance [...] (comme) la mutation psychologique Besoin→Désir ”. En effet, on entretient artificiellement une condition de rareté y compris dans le domaine affectif.

Comme on entretient une exacerbation de la consommation pour faire croire à la rareté alors qu'on est dans une situation de surproduction – dans les pays développés bien sûr - , on entretient un individualisme forcené qui coupe la personne de la solidarité de son entourage et qui pourrait lui permettre de se reconnaître, d'exister, de se réaliser sans dommage avec une image de soi positive.

4.2 - Rompre le cycle “ infernal ” de la quête perpétuelle.

Cependant, des résistances apparaissent.

Le besoin - voire la lutte en vue de - la reconnaissance s'affirme parfois de nos jours comme une revendication de nature différente de celle d'hier : moins de reconnaissance par le travail et la productivité mais plus par d'autres valeurs alternatives qui ont du sens, comme le loisir, le temps libre, le lien social, la solidarité, la fête, voire le droit à la lenteur ², à la sieste !

Ainsi, nous dit encore Jean Vassilef, “ vivre selon son désir, c'est intégrer la satisfaction des besoins dans une éthique de vie plus soucieuse d'authenticité ” et rompre le cycle infernal, diabolique, de la quête perpétuelle de la reconnaissance. Pour ne pas en rester à cette quête justement et accéder à une indépendance par rapport au jugement de l'autre, quels sont les espaces à explorer, à habiter pour que chacun trouve son propre chemin, non pas dans la solitude, mais “ ensemble ”, avec le maximum d'occasions de reconnaissance ?

Luc Boltansky et Laurent Thévenot ³, envisagent la vie sociale selon six domaines ou “ Cités ”, de relations, de valeurs, de rapports aux autres, à l'économie, à l'environnement :

- La cité domestique pour les liens personnels,

¹ Vassileff Jean, 1992, op. cit., (page 52)

² Pierre Sansot, 1998, **Du bon usage de la lenteur**, Paris, Payot & Rivages, 204 p.

³ in Claire Héber-Suffrin, 1998, (page 295)

- La cité civique pour le bien commun,
- La cité industrielle pour la performance, l'efficacité,
- La cité marchande pour les échanges et la concurrence,
- La cité de la renommée pour la réputation, le regard des autres,
- La cité de l'inspiration pour la créativité, l'innovation.

L'espace idéal à construire serait le lieu où se croisent le maximum de situations dans lesquelles on pourrait augmenter son capital symbolique, culturel et social. Chaque cité peut être vue comme occasion " d'échanges non concurrentiel mais réciproques et faisant circuler les savoirs. Il est donc important que l'individu ne soit pas confiné à une seule cité et dépende exclusivement de celle-ci, mais au contraire, circule de l'une à l'autre.

4.3 - Reconnaissance dans les Réseaux d'Echanges de savoirs.

Les RERS et leurs valeurs : respect de la personne, reconnaissance de l'expérience et du passé comme porteurs d'au moins un savoir, confiance dans la capacité de la personne à se projeter, à s'autogérer et à gérer le réseau, les Réseaux permettent d'augmenter le capital symbolique de chacun. Et notamment dans le monde ou la cité de la renommée.

Se nommer et se re-nommer, c'est reconnaître une filiation, fonder l'existence de sa propre personne. La renommée est d'abord construite par la personne elle-même.

Etre renommée par la possession d'un savoir ou d'un talent est une des étapes de la reconnaissance. "*C'est la personne qui fait de la broderie*", nous dit L* à propos de S*. Le savoir ou le talent est qualifié, identifié, nommé en tant que savoir, et la personne porteuse de ce savoir est re-nommée et elle s'est re-nommée en reconnaissant la transmissibilité de son savoir en l'offrant, en le rendant visible.

J'ai déjà noté avoir connu L* par sa double renommée de " voyageuse pas comme les autres " et d'horticultrice compétente. Sans parler de ses capacités à entrer en relation avec les autres, à apprendre, de sa compréhension des principes fondateurs du Mouvement des RERS.

Quant à se-renommer, L* en a fait l'expérience dans le réseau d'échanges où elle a été amenée à rechercher les savoirs qu'elle possédait et qu'elle pouvait transmettre. Ce faisant, elle s'est re-nommée en se présentant comme " celle qui sait

bouturer, ou récupérer ” elle a re-nommé ses savoirs – “ bouturage de géraniums ou de tomates ”, “ savoir voyager avec peu d’argent ”, “ rempailler des chaises avec de la ficelle de maraîcher ”, ceci pour les écrire sur le cahier de demandes et d’offres du Réseau. Elle a acquis une renommée qui l’a fait connaître jusque sur les bancs de l’Université !

4.4 - Tripolarité et réciprocité dans les RERS

Le modèle tripolaire de la reconnaissance tel qu’il a été construit dans les figures précédentes est-il à l’œuvre dans les pratiques des RERS ?

Les notions essentielles qui fondent l’éthique de cette démarche amènent une réponse positive. En effet, la formation réciproque est bien une action de va-et-vient, alternative qui évoque les modalités des échanges de savoirs.

L* a eu l’occasion de faire des récits de ses voyages, en particulier à des jeunes élèves d’une école. Outre le plaisir qu’elle a eu à se remettre dans le bain et à montrer son expérience en la matière, elle a donné l’occasion à ces élèves de lui confectionner “ *une jolie petite lettre* ” pour l’inviter.

Elle enseigne (après l’avoir appris, non sans mal, mais à sa façon), le rempaillage à A* “ *...pour des chaises de cuisine qui sont en paille, elle les fait...je lui ai appris à les faire en corde. Elle a choisi une jolie corde bien torsadée...*(C 234)

Le cartonnage qu’elle a appris d’A* lui permet d’oser prendre de l’autonomie vis-à-vis de son apprentissage et de son “ enseignante ”, pour l’apprendre à d’autres dans son réseau. Cet échange est intéressant pour rendre compte de l’effet de non-réciprocité : en effet, A*, “ l’offreuse ” a du mal à autoriser les apprenantes à “ réaliser ” leur cartonnage seules. Elle leur oppose toujours la non-maîtrise complète de leur savoir, leur manque de moyens matériels pour le réaliser correctement, notamment l’obligation de posséder un massicot pour préparer un bon travail. Du coup, L* a du mal à admettre qu’elle “ sait ” et surtout qu’elle est en mesure de transmettre son savoir.

Moi, j’ai fait une belle boîte pour ma copine, mais toujours sous sa tutelle. Parce que ce n’est pas facile de faire ça tout seul. Elle (A), elle a mis 10 ans ! (A 161) Ca y est maintenant, celle-là je l’ai faite toute seule, toute seule, toute seule ! ici ! (B 223), oui, même si elle est pas parfaite, non elle n’est pas parfaite, cherche....*

Mais elle (A) travaille tellement bien ! Celle-là, je l'ai faite complètement seule. Je sais la faire toute seule ; ça fait la quatrième que je fais et elle est parfaite, celle-là ! (B 233).*

A propos de son offre de “ savoir bouturer ”, elle explique le principe même des échanges de savoirs :

Parce que ce que je lui ai appris, moi, elle (M) l'enseigne à d'autres. Ça fait un petit circuit, c'est comme une reprise, on passe dessus dessous, on fait un petit tissage, on peut donner notre savoir à n'importe qui, qui, à son tour peut en faire autant, et moi, j'en acquiers un autre.(Vidéo 134).*

Par les échanges qui peuvent être “ à l'infini ”, comme elle le dit, les savoirs se répandent et ne restent donc pas la propriété de quelques-uns.

Echanger, c'est ... comment je peux vous expliquer ça ?. Eh bien, c'est l'humanité qui en elle-même se diffuse. Je pense que c'est ça. [...] Transmettre, c'est donner quelque chose d'intéressant. Je ne peux pas bien vous expliquer ça, je pense que c'est comme ça (Vidéo 224).

Je suis intéressante et les autres prennent de l'intérêt à m'écouter, ils apprennent quelque chose.

Dans ces échanges L* évoque souvent ce qu'elle a appris des autres en apprenant pour elle-même :

Oui, sur le plan humain, ça m'a appris... à respecter les individus qui sont plutôt en détresse (A 252).

Dans ces voyages en Guyane, en particulier, elle a beaucoup reçu des indiens et des différentes personnes rencontrées. Elle a appris à respecter les autres, à voir les différences et à les accepter. “ *En allant voir “ la misère des hommes ”, je ne suis pas allée à Kourou !* ” dit-elle ; elle a enrichi son savoir en humanité et a pu offrir le sien en horticulture “ *et ça a rendu service à des petits Indiens* ” (A 193).

La parole est un moyen et un lieu d'échange et de réciprocité. Lors des rencontres, des fêtes de réseaux, il y a des échanges de paroles pour se connaître et se reconnaître et de la parole pour échanger des désirs, des envies :

“ Ah ! tu fais ça, mais moi, je fais quelque chose d'équivalent. c'est comme ça qu'on sait qu'on a quelque chose à donner, à apprendre aussi... lors d'une discussion, ou d'un désir. Mais dans une discussion, on se dit “ j'apprendrais bien ça ” (A 135).

Dominique Temple ¹enrichit la notion d'échange de celle de "réciprocité généralisée".

Dans l'échange, il y a surtout la satisfaction de l'intérêt des partenaires de l'échange, il y a permutation - voire accumulation - d'objets, y compris de savoirs. Dans la relation réciproque, s'établit une relation réversible entre les sujets et la création d'une valeur humaine², le lien social, car ce qui compte dans la relation réciproque, c'est l'acte, pas la chose. Ne s'intéresser qu'à "la chose", c'est ce que L* qualifie de profit, quand les personnes sont simplement assistées (aide) sans qu'elles participent à la résolution de leurs difficultés. "La réciprocité implique le souci de l'autre afin d'établir ce que Mauss appelait le "mana", c'est-à-dire des valeurs affectives, telles que la paix, la confiance, l'amitié, la compréhension mutuelle, des valeurs humaines.

On peut donner notre savoir à n'importe qui, qui, à son tour, peut en faire autant, et moi, j'en acquiers un autre.(Vidéo 134) explique L* aux journalistes.

Il est nécessaire de construire un modèle ternaire de réciprocité (schéma n° 5) et non plus bi-latérale, en miroir, comme nous l'avons représenté dans la figure 3. Chacun est obligé de donner d'un côté et de recevoir d'un autre : un tiers surgit alors qui permet de prendre conscience que l'autre donne et reçoit également de son côté et que tous sont engagés collectivement et mutuellement - à condition de reconnaître la parité de tous dans la démarche. C'est ainsi que la notion de réciprocité généralisée est construite dans le sentiment de la responsabilité de chacun dans les affaires du monde.

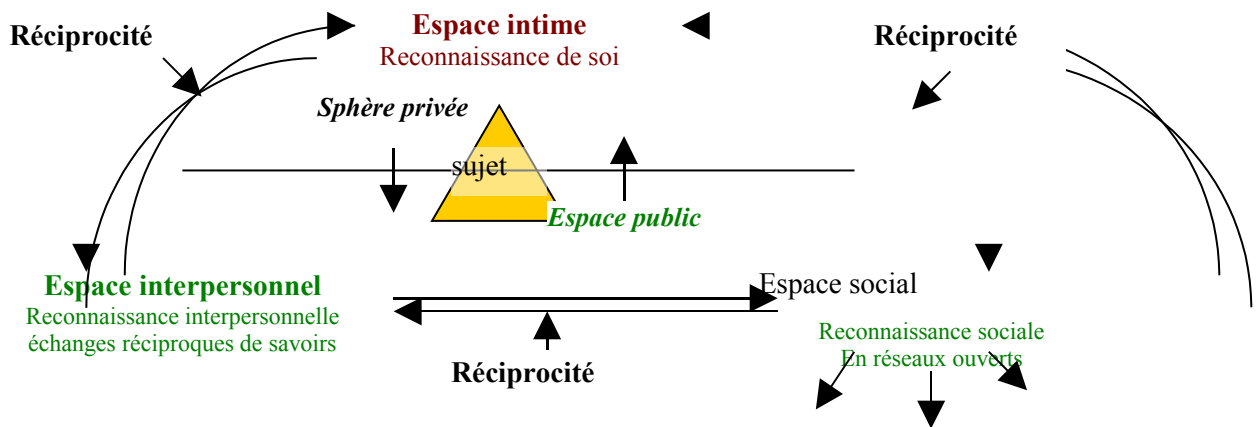
La réciprocité, ambition des RERS, est le garant du respect de la valeur du savoir reconnu comme force d'auto-développement du sujet et autoformation. Chacun reconnaissant à l'autre des compétences à apprendre et à enseigner.

Des signes de reconnaissance sont ainsi distribués en boucles et en réseaux ouverts sur d'autres "cités" d'échanges, d'autres espaces de connaissance, de relation.

¹ Dominique Temple, 1997, in La revue du MA.U.S.S. n° 10, Paris, La Découverte et site Internet Théorie de la réciprocité.

² Dominique Temple et Mireille Chabal, 1995, **La réciprocité et la naissance des valeurs humaines**, Paris, l'Harmattan.

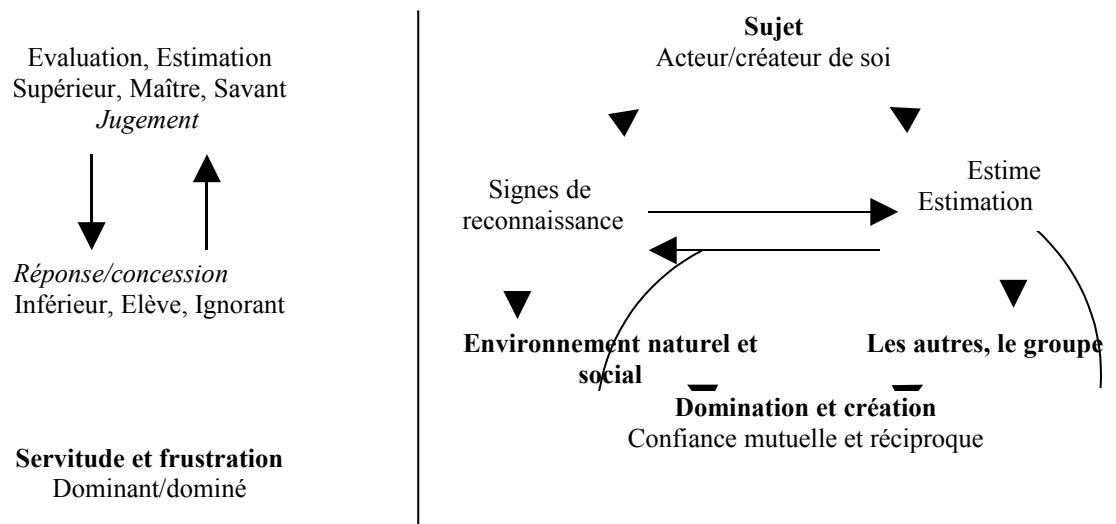
Figure n° 5



Avec cette figure, nous pouvons dire que la réciprocité est un rééquilibrage incessant de relations entre les différents espaces, entre l'altérité et l'égalité.

La réciprocité et la parité préconisées dans les RERS favorisent une reconnaissance "horizontale", une confiance mutuelle qui se substitue à une reconnaissance verticale de haut en bas qui isole les individus les uns des autres et n'est qu'une concession à une situation subie.

Figure n° 6



4.5 - Reconnaissance du mouvement des RERS

Nous venons d'envisager la reconnaissance par les - et à l'intérieur des -RERS. On peut également parler de reconnaissance de ces Réseaux d'échanges en tant que démarche innovante et minoritaire de "formation réciproque et de création collective".

La reconnaissance de soi postule, au préalable, la reconnaissance positive de son milieu : quartier, situation sociale, économique, scolaire, etc.

L* valorise son employeur horticulteur, elle ne tarit pas d'éloges à son égard. Elle se trouvait dans une entreprise un peu exceptionnelle dont elle faisait doublement partie puisque, dès le début, elle a participé au comité d'entreprise qui lui a permis de faire de la formation permanente. Elle peut donc se prévaloir :

- d'avoir suivi des cours dans des institutions reconnues, d'avoir participé à une Université d'été à Saragosse, son professeur d'espagnol donne des cours à l'université,
- d'avoir fait un voyage *formidable* en Hollande - *pas les tulipes !*- mais pour étudier *les méthodes nouvelles de culture, les cultures sous verre expérimentales*.

Dans ses cours d'espagnol elle dit : “ *j'étais bien encadrée - profs, des femmes de médecins, des infirmières, les gens venaient de toutes les couches sociales* ” (B 58)

Plus tard, son expérience dans les RERS, qui lui apportent la certitude de sa valeur, représentent une activité initiée par des personnes reconnues socialement, des assistantes sociales, et elle se réfère à Claire Héber-Suffrin qui “ *m'avait emmenée je ne sais plus où...euh...pour en parler, aussi, elle m'a trimbalée quelque fois comme ça...j'ai fait des expositions ici, sur tous ces voyages. Je me suis bien occupée !* ” (C 189). Elle raconte simplement ses déplacements à Evry, siège du Mouvement des RERS, pour des formations : “ *c'est parce que j'étais allée à Evry pour ça, pour occuper les chômeurs à une activité qui pourrait leur être utile* ”. (C 181)

Comme démarche innovante, les Réseaux d'Echanges de Savoirs ne sont pas isolé et des actions similaires ont vu le jour, tels que les “ arbres de la connaissance ” de Pierre Lévy et Michel Authier, qui sont un dispositif d'acquisition et de validation des connaissances professionnelles, postsecondaires et autres. Comme les RERS, ils visent à reconnaître et faire reconnaître les savoirs des personnes qui ont précisément perdu l'estime d'elles-mêmes et dont on dit “ qu'elles ne savent rien ”.

Ces pratiques peuvent être considérées comme des pratiques de “ minorités actives ” au sens où Serge Moscovici en définit les critères :

- présentation d'une proposition sociale alternative,
- dans un style cohérent,
- avec une stratégie de diffusion,

- et des valeurs précises et innovantes.

C'est ainsi que ces mouvements, bien que minoritaires, sont reconnus, notamment dans la sphère universitaire, " l'Alma mater ", et cette reconnaissance rejaillit sur l'ensemble de leurs participants ou sympathisants.

L* sait que son comportement a pu, dans son entourage, paraître minoritaire (au sens de marginal) : sa façon de voyager, de consommer, d'être, somme toute, un peu hors normes. On la sent jubiler au récit de ses voyages qui n'ont pas toujours été de tout repos ! : son expédition sur l'Oyapock (C 118) en dit long sur son expérience.

Sans la " révélation " des Réseaux d'Echanges de Savoirs, ces récits auraient pu rester des récits d'une " originale " un peu casse-cou et aventurière. Mais ces récits sont devenus des savoirs. Car elle a été sollicitée pour raconter ses voyages, elle a pu nommer ces expériences " savoirs ", elle a pu les enseigner pour ceux qui désirent voir, comme elle, *" peut-être des choses plus enrichissantes que des gens qui dépensent " deux briques " et qui voient ce qu'on veut bien leur faire voir et qui passent à côté des choses les plus élémentaires du pays "*.

Elle sait qu'elle reste minoritaire mais que cette minorité, loin de l'exclure, est une façon de s'affirmer, de se singulariser avec d'autres qui la reconnaissent.

Le fait d'être minoritaire n'est pas un handicap car il est question alors de relever un défi : les groupes établis, normatifs ne reconnaissent pas d'emblée ces actions en marge. Les individus non reconnus se tournent vers des groupes qui sont des formes de résistance. Le fait de se savoir un NOUS " minoritaire actif ", revendicatif, créatif, produit de la reconnaissance qui rejaillit sur ce NOUS et le NOUS sur les JE.

" Par le prestige conféré à la réussite dans l'innovation, on encourage l'individu à fuir les idées reçues et à chercher de nouvelles stimulations et de nouvelles perspectives " ¹.

Le fait d'appartenir à un groupe innovant mais reconnu donne à la personne qui y participe le sentiment d'être acteur de cette innovation, collectivement dans une situation :

- de sécurité affective,
- où elle peut s'affirmer comme personne responsable d'elle-même et des autres,

¹ Serge Moscovici, op.cit. (page 107)

- où elle a la possibilité d’agir sur et pour la société de façon originale, ce qui est valorisant.

Nous entrons alors une nouvelle fois dans un schéma horizontal car le mode majoritaire y est dénoncé. Serge Moscovici parle de “ négociation de conflits ” - l’inverse de la concession/frustration du schéma précédent - où chacun est récepteur et émetteur d’influence, offreur et demandeur de savoirs.

Par son “ adhésion ” à la démarche des RERS, L* a la possibilité d’affirmer sa liberté - qu’il ne faut pas lui entraver – pour apprendre ce qu’elle veut comme elle le veut, avec qui elle veut : “ *on trouve quelqu’un ensuite qui puisse t’enseigner le cannage, et tu choisis le meilleur. C’est comme un cuisinier, on fait pas tous la même cuisine, tous dans la même gamelle. C’est un savoir-faire particulier* ” (A 316) c’est sa part de poésie, de création : rempailler avec de la ficelle, bleue de surcroît, quel défi à la norme et quelle innovation !

“ Il s’agit donc d’un renversement de perspective qui permet de donner sa juste place à la différence, à l’originalité, au mouvement créateur ”¹

4.6 - Reconnaissance entre histoire de vie et reconnaissance institutionnelle

J’ai connu L* sur sa renommée, sa réputation à raconter ses récits de voyages, “ *demandez donc à L*, elle va vous dire ça* ” (V153), “ *si j’en parle pas, on me demande d’en parler* ” (V 165), à parler de son bonheur et de ses convictions concernant la récupération, tout le monde me dit “ *écoute, tu peux pas nous apprendre à faire des boutures ?* ” (V 92), à participer à des ateliers d’écriture. Elle finit par s’étonner de ces sollicitations multiples : “ *tu trouves que ma vie est extraordinaire ?* ” (C 14) “ *ils sont toujours après me demander ça* ”.

Elle donne facilement son accord pour répondre à des interviews ou participer à des enquêtes quand la forme lui convient : raconter, elle sait et aime le faire, ou sous forme d’ateliers d’écriture comme pour le projet AFREROLE ²qui repose sur des récits d’expériences de parcours de formation réussie.

On suppose que c’est vital pour elle, pour revivre des expériences positives et donner du sens à une vie qui lui paraît un peu en désordre. “ *Il faudrait que*

¹ Etude sur l’engagement bénévole dans les RERS, juillet 1991 Evry, MRERS

² Pascal Galvani (coord.), 1999, AFREROLE **Autoformation et Formation réciproque et lutte contre l’exclusion**, Programme européen Leonardo Da Vinci, Evry, MRERS.

j’immortalise ma vie en ...”(C 30). Elle dit, par ces points de suspension la difficulté qu’elle aurait, comme on lui suggère parfois, à rassembler ses souvenirs en un récit écrit, mais elle sent le besoin de “ ranger ” pour donner à voir et à entendre un “ produit ” cohérent, pour produire sa vie, en somme. Au cours du troisième entretien, à la présentation de la ligne de vie ¹ que j’ai réalisé sur mon propre parcours, elle s’exclame : “ *c’est un chemin de la vie, en somme ; oh, c’est bien ça pour donner à mes enfants !*”(C157)

On sent le souci de “ refaire ” sa vie en la recomposant, en la reconstruisant. En parlant de la conjugaison des savoirs des uns et des autres, elle nous dit la conjugaison faite et à faire des événements qui font une vie :

Ca fait un petit circuit, c’est comme une reprise, on passe dessus dessous, on fait un petit tissage (V 135), on tricote sa vie avec des bouts de ficelle et on avance toujours un peu, on voit son travail avec presque rien. (B 604).

On suppose qu’elle “ voit ” aussi sa vie par des retours en arrière pour apprécier le chemin accompli.

Il lui paraît important de “ produire sa vie ” pour transmettre un message à son entourage amical et familial et se faire comprendre et reconnaître. “ *Ils comprennent pas que maintenant je me révolte, ils comprennent pas !*” (rires)...(C 70).

Le fait d’être sollicitée renforce l’idée de L* de construire d’après ses expériences une parole qui transforme sa vie en une œuvre qui traduise les valeurs auxquelles elle est attachée :

Il faudrait revenir un peu en arrière, c’est ce que je pense mais tout le monde ne pense pas comme moi, il ne faudrait pas effacer tout ça. Sur le papier, c’est bien, mais... faisons-le ! (V 254).

Elle tente aussi de dire qu’il n’existe pas qu’une seule manière de produire sa vie, mais qu’on peut accorder autant d’importance à d’autres modes d’expression, réputés moins savants et officiels que l’écrit. L* reconnaît la place de la théorie, de la réflexion dans le mouvement des RERS auquel elle participe mais elle est attachée à la pratique, au “ faire ”. Son appartenance à la terre la pousse à avoir les pieds sur celle-ci.

¹ Marthe Sansregret, 1988, **La reconnaissance des acquis : Portfolio**, Montréal, Ed. Hurtubise, HMH Ltée. Lasalle

Dans la cité de la renommée, le regard de l'autre agit sur soi mais également le regard de soi sur son propre cheminement. Proposer son savoir puis être sollicitée à nouveau sur ce savoir – phénomène propre à la réputation : “ *telle personne sait faire ça* ” ou “ *je l'ai vu ou on m'a dit qu'elle faisait très bien telle ou telle chose* ” - oblige à se souvenir du comment on l'a acquis et à le reconstruire pour pouvoir le transmettre. Il y a un retour sur le “ vécu ” pour aller au “ connu ”. On nomme un savoir – c'est souvent les autres qui nomment : “ *elle sait bouturer* ” ou “ *il sait faire du ciment* ” - la personne est sollicitée alors elle est amenée à re-nommer son savoir. Il y a une double reconnaissance, sociale et intime, de ses capacités et de ses savoirs, et, de surcroît, sa vie est cohérente, précisément en raison de ses ruptures.

Dans un de nos entretiens exploratoires, V* reconnaît le rôle de la rencontre de médiation d'un futur échange de savoir et le lien qui se fait entre passé et présent et future transmission de savoir :

Au début, ils disent ce qu'ils savent faire et il y a un petit déclic quand on fait rencontrer les gens pour la 1^{re} fois lors de la médiation : moi, j'ai appris comme ci, comme ça. C'est en faisant ce lien entre “ comment j'ai appris ” et “ comment j'ai vécu ” qu'ils vont découvrir “ comment ils vont pouvoir retransmettre ” avec leur savoir qui est là, ancré...

Ce travail sur le vécu pour retrouver la trace des apprentissages sources de savoirs et de compétences a été formalisé dans les démarches d'histoire de vie qui se définissent comme une proposition de “ construction de sens à partir de faits temporels vécus personnellement ”¹.

Le lien entre les réseaux d'autoformation et le mouvement RERS² est évident et la coopération fructueuse³. Les récits d'apprentissage, les moments de repérage de savoirs – dans les temps de formation “ officiels ” du Mouvement des Réseaux d'Echanges de Savoirs, dans les inter-réseaux, dans les ateliers d'écriture, les rencontres festives - ne sont rien d'autre que des moyens d'articuler expérience de vie et savoir et de mettre son savoir en évidence, son potentiel en chantier dans ses lacunes et ses richesses.

¹ Pineau G. et Legrand J.L., 1993 **Les histoires de vie**, Paris PUF, Que sais-je ? n° 2760, 127 p.

² Claire Héber-Suffrin, 1998, op. cit. page 153

³ Coopération Histoire de vie et Réseaux d'échanges de savoirs : colloque 1996, “ Apprendre et faire société ”, création du DURF Réseau de formation réciproque, rencontres avec le Réseau En Reconnaissance des acquis, etc.

Tous les efforts de retour sur le passé – récit de vie “obligé” des bilans de compétences, entretiens biographiques, groupes d’histoire de vie, rencontre de blasonnement¹, tous ont en commun la volonté de donner une signification aux expériences passées. “Retrouver le fil conducteur de son histoire”, “la trace des rencontres avec parents, partenaires de travail ou de loisir, amis ou adversaires” “naître, [...] apparaître dans un milieu où il a déjà été parlé avant nous”, ajoute Paul Ricoeur² car c’est en découvrant son histoire, qu’on découvre en cheminant les histoires déjà “parlées” d’autrui.

Parler, ou écrire, sur ce fil conducteur, c’est con-naître, produire un savoir sur cet enchevêtrement d’événements et le faire connaître à celui qui m’écoute, ou me lit. C’est enfin re-con-naître en donnant du sens à mon récit, mon parcours singulier. C’est dans ce schéma que Jean-Marie Labelle situe une réciprocité génératrice de sens et une réciprocité engendrée.

Ce travail – en effet, sont convoqués efforts, résistances et souffrances – ce travail d’exploration et d’identification qui est le propre d’une recherche est la base du principe de la reconnaissance sociale institutionnelle, comme l’incarnent les lois sur la Reconnaissance des Acquis, les dispositifs de Validation des Acquis Professionnels, les bilans de compétences, les Portefeuilles de compétences.

Ces procédés visent à rendre compte des “techniques, des connaissances ou des compétences acquises de première main, c’est-à-dire dans le cadre d’un emploi, d’une formation non reconnue, d’études indépendantes, d’activités bénévoles et de passe-temps”³ et à répondre aux besoins des “cités industrielles et marchandes”.

Ils répondent également aux interrogations récentes sur la validation des diplômes et au souci de justice sociale visant à redonner une chance à ceux qui n’ont pas obtenu de diplômes, grâce à la reconnaissance et la certification de ce qu’ils ont acquis au travers de leur expérience.

Dans le cadre de ma recherche, c’est le portfolio⁴, ou portefeuille de compétences qui nous paraît répondre au plus près à nos hypothèses. En effet, en

¹ Pascal Galvani, 1997, **Quête de sens et formation, anthropologie du blason et de l’autoformation**, Paris, l’Harmattan, 230 p.

² cité par JM Labelle, 1996, op. cit. (page 188)

³ in “Actualité de la formation permanente”, n° 141, avril 1996

⁴ Ginette Robin, J. Latec, 1988, **Guide en reconnaissance des acquis** : plus qu’un CV, un Portfolio, Boucherville, Québec, Vermette

dehors d'une utilisation sociale relativement faible – en Europe en tous cas - , il constitue une pratique essentielle pour la connaissance de soi. On peut le définir comme “ un processus de formalisation de ses acquis, par lequel une personne cherche à démontrer, avec preuves à l'appui, les apprentissages qui résultent d'expériences - supervisées ou non - et qui se rapportent à des cours, programmes ou emplois précis ” Bernard Liétard ¹.

L'intérêt du portfolio est bien résumée par la formule de Jacques Aubret ² “ mieux se connaître pour se faire reconnaître ”. Il fait intervenir dans sa réalisation des démarches déjà entrevues, comme les repérages d'apprentissages après récit de vie, recherches documentaires, sollicitation de personnes-ressources pour la production de preuves. Il met en marche un réel processus de formation, de mise en forme tout à fait en cohérence avec l'hypothèse retenue : l'accompagnement à la reconnaissance du potentiel caché permet une reconnaissance intime, interpersonnelle et sociale et une revalorisation de la personne.

Il ne faut cependant pas verser dans l'angélisme béat. En effet, sans un accompagnement et une visée “ humaine ” indispensable à l'épanouissement personnel, ces démarches restent un outil à l'usage des gestionnaires des “ cités industrielles et marchandes ”. Bernard Liétard le souligne bien en marquant au rouge le vocabulaire économique et financier employé dans le domaine de l'éducation : *valoriser* et *optimiser* le *capital-compétences* de l'individu, qui *gère* sa carrière. On parle de *richesse* des hommes dans la pratique des *bilans* de compétences qui ont leur *chéquier* ou de *portefeuille* de compétences. Toutes ces formulations renvoient à la responsabilité individuelle des responsabilités collectives que les instances politiques et sociales n'osent plus affronter dans un contexte économique et social mouvant et incertain.

¹ Bernard Liétard, 1999, projet de texte pour le Traité des sciences et techniques de la formation..

² Jacques Aubret, P. Gilbert, 1994, **Reconnaissance et validation des acquis**, Paris, PUF, Que sais-je ? n° 2913

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE

Après avoir défini la reconnaissance et les effets de la non-reconnaissance, c'est-à-dire l'exclusion, dans sa triple dimension, peu à peu s'est dessiné un possible " cercle ou circuit vertueux " d'une reconnaissance réciproque.

Tous les moyens sont explorés, bricolés pour parvenir à cette reconnaissance : lutte quotidienne, résistance pour ne pas se laisser enfermer dans une aide à sens unique, y compris courir le risque d'exclusion en s'affirmant dans un comportement minoritaire. On comprend alors que, sans lien social, sans réseau de relations – un " capital social " important – ce risque conduit à un repli sur soi par découragement.

La notion de défi, de résistance a permis de faire le rapport entre la lutte pour la reconnaissance et le développement de mouvements innovants et créateurs d'autoformation réciproque : les RERS, en particulier. Cette démarche a l'ambition de reconnaître les personnes et leurs savoirs, mais aussi de faire reconnaître et vivre un mouvement de création collective. Elle propose aux participants de se reconnaître dans des pratiques d'éducation efficaces et solidaires et ainsi de se valoriser par cette appartenance.

Une reconnaissance réciproque a eu lieu dans la rencontre entre RERS et pratiques d'histoire de vie, processus de reconnaissance et de validation des acquis.

Grâce au récit, aux réponses de L* à des questions concernant ses apprentissages, ses expériences de vie, ses convictions, ses savoirs sur sa vie et sur celles des personnes qu'elle a côtoyées sont évidentes. Cependant, quand elle dit " les RERS m'ont révélé la sécurité de ma valeur, [...] je sens que j'ai des valeurs ; avant, j'en avais pas, on mesure qu'il a fallu une rupture, un changement de perspective dans sa vie pour ne plus avoir seulement conscience de ses capacités.

Un " accompagnement " spécifique, celui des RERS, lui a permis un " co-investissement " pour une " explicitation de ses savoirs implicites " ¹. Chaque fois que L* est sollicitée ou qu'elle sent le besoin ou le plaisir de faire le récit de ses expériences, elle entreprend une socialisation de son expérience.

Avec des interlocuteurs " avertis ", investis dans une relation d'échanges réciproques, se réalise une " œuvre conjointe " une " situation heuristique exceptionnelle de communication et de confrontation ". (Pineau, Legrand, *ibid.*).

¹ Gaston Pineau et Jean Louis Legrand, 1993, 1996, *op. cit.* (page 102)

TROISIÈME PARTIE :
ACCOMPAGNEMENT ET SAVOIRS

CHAPITRE 1 - SAVOIR(S)

J'ai souhaité débiter l'exploration de la notion de savoir en la confrontant, grâce à Jacques Legroux ¹, à celle de connaissance et d'information et en posant l'hypothèse que si la connaissance est du savoir intégré, approprié, qui fait sens pour la personne, la reconnaissance intime et sociale des savoirs buissonniers, bricolés, est un des outils de cette intégration.

1.1 - Savoir, connaissance, et/ou information ?

Le sens premier de savoir, dérivé du latin "sapere" est "avoir de la saveur, du goût". "On ne peut pas apprendre si on ne savoure pas d'apprendre. Il est essentiel de retrouver le goût d'apprendre, de goûter la saveur d'apprendre" Claire Héber-Suffrin (1998, page 175). Dans le rapport d'étude AFREROLE (op.cit.) un chapitre est consacré aux "savoirs parfumés". L* nous parle du goût de sa terre

C'est quelque chose de moelleux (V 62)

Mais faut l'aimer la terre pour la travailler, faut la toucher, faut la regarder, c'est quelque chose qui change d'un jour à l'autre, il y a une odeur, des fois suave, des fois doux, des fois un peu acide, comme la terre de bruyère, une terre qui décolle les doigts, qui nettoie la peau, il y a aussi la terre glaise, douce, douce, douce comme tout... la terre, c'est sacrée...(A 275)

Par analogie, pour les personnes, par savoir on entend "avoir du goût, du discernement, s'y connaître en quelque chose".

Dans "Le croisement des savoirs", l'équipe de chercheurs/universitaires et militants ATD Quart Monde s'interroge ² : "de quel Savoir parle-t-on, existe-t-il un Savoir ou des Savoirs ? quelle est la distinction entre savoir, connaissance", information ?

Le savoir au singulier, terme général, rappelle son rapport à la Science, évoque la sagesse de celui qui sait, qui est sorti des ténèbres de l'ignorance : "un homme de grand savoir". Le savoir, c'est l'acquis, le construit par une démarche de formation scolaire ou continue, par l'expérience aussi. Ce savoir est de l'ordre de l'accumulation, de l'avoir mais aussi de la réflexion sur lui-même quand il est confronté à de nouvelles situations et qu'il doit s'actualiser.

¹ Legroux Jacques, 1981, "De l'information à la connaissance", Maurecourt,

² Ibid p 246

Le pluriel semble vouloir nous rappeler la diversité des savoirs comme celle des disciplines scientifiques qui s'interrogent à leurs sujets : anthropologie sociale, psychologie, psychologie sociale, philosophie, sciences de l'éducation. Diversité également dans les modalités d'acquisition et dans les variétés d'application et d'intervention.

Autant le savoir nous évoque une entité figée, autant les savoirs nous parlent de bricolage, de création et de diversité.

Nous sommes, comme le souligne Ruano-Bordalan, Directeur de la revue " Sciences Humaines ", dans une société du savoir où l'intelligence est la matière première, et où l'urgence dominante est l'injonction " d'une formation tout au long de la vie " pour faire face à l'évolution galopante des savoirs.

Par ailleurs, on emploie aussi bien et sans nuance, la plupart du temps, les synonymes ou corollaires tels que connaissance, information, culture, science ou acquis. C'est dire si le concept reste flou lorsque nous n'en délimitons pas les contours et les contextes.

En questionnant l'efficacité du savoir, Jacques Legroux (op. cit.) donne des clés pour situer le savoir entre connaissance et information. Pour lui, la question centrale est le processus d'intégration du savoir. C'est la situation relationnelle instaurée dans la communication, avec feed-back et redondance, qui permet de générer et d'enrichir le savoir. Du point de vue de la simple transmission de savoir de façon " verticale ", il y a pure accumulation mais aussi tri d'informations. Ainsi le savoir se désintègre-t-il. Cependant, plus la relation fonctionne en aller et retour, plus le savoir est conservé. Plus l'information est sollicitée, plus l'action de s'informer agit de façon nég-entropique sur le savoir, c'est-à-dire le régénère.

Le savoir apparaît donc comme le lieu de stockage de l'information. Il est en tout cas à l'interface de l'information et de la connaissance. Plus le savoir est intégré – quand la signification est grande, que l'information a du sens – plus on s'approche de la connaissance et de l'intériorité de la personne. A l'opposé, l'information reste à l'extérieur du sujet, ayant pour caractéristique essentielle d'être transmissible comme le savoir.

Pour résumer ces distinctions, on dira que le savoir est du domaine de l'Avoir par accumulation, tandis que la connaissance est du domaine de l'Etre et donc non transmissible.

On appréhende ainsi la faculté de persistance du savoir, ou, à l'inverse, d'oubli, si l'action ou l'imaginaire n'enrichit pas le sens du savoir. Nous n'avons pas, à l'instar des nouvelles technologies de l'information, la faculté d'accéder instantanément à tous nos savoirs par un simple clic.

1.2 - Savoir et formation

Si l'on considère que le savoir est de l'ordre de l'avoir, de l'acquis, nous arrivons naturellement à la façon dont cette acquisition se réalise, c'est-à-dire aux processus de formation dans leur diversité.

Faisons un détour par une définition très "rousseauiste" de Nicolas Chamfort¹ dans ses maximes : "Ce qu'on sait de mieux", nous livre-t-il, "*c'est ce qu'on a deviné, ce qu'on a appris par l'expérience des hommes et des choses, ce qu'on a appris non pas dans les livres mais par les livres, c'est à dire par les réflexions qu'ils font faire, ce qu'on a appris dans les livres ou avec des maîtres*".

"Ce qu'on a deviné" :

"Ce qu'on sait de mieux", c'est-à-dire ce qu'on a intégré, ce qu'on tient pour vrai, comme ayant du sens pour soi, c'est, nous dit-on, en premier "ce qu'on a deviné". En effet, notre expérience, nos intuitions, notre sens de la vie, notre "sens commun nous permettent d'accéder directement, au cœur même des choses"². Cet "élan vital" devinatoire, se situerait, nous semble-t-il, du côté du pôle "auto", serait une somme des expériences accumulées, incorporées, jouant avec les cinq sens : nous aurions là un savoir "organique, savoir corporel en ce que le corps [est] partie prenante de l'acte de connaître"³

"Ce qu'on a appris par l'expérience des hommes et des choses"

En deuxième position sur l'échelle de l'intégration du savoir, vient, toujours selon Chamfort, l'expérience par le contact avec les autres et avec l'environnement, ou pouvons-nous dire, les pôles "hétéro" et "éco". "L'auto" est, en effet, "un foyer d'organisation et de relation" : Le savoir se développe par les différentes prises de conscience : conscience des déterminismes socio-historiques qui nous ont formés et nous forment en permanence, conscience de nos rapports aux choses et de nos échanges physiques et biologique avec l'environnement.

¹ 1740-1794, in Foulquié, St Jean, 1969, **Dictionnaire de la langue philosophique**, Paris, PUF, 773 p.

² Maffesoli, 1996, (page 216)

³ Maffesoli ibid. (page 217)

“ Ce qu’on a appris non pas dans les livres mais par les livres, c’est à dire par les réflexions qu’ils font faire ”.

Je me reconnais dans cette réflexion-production de savoir où l’aventure consiste à ne plus consommer de l’information savante, mais d’explorer de nouvelles frontières (personnelles, sociales et culturelles), et de découvrir ses propres richesses et lacunes. C’est aussi la leçon que propose Edgar Morin en soulignant la richesse de l’interdisciplinarité “ pour éclairer la condition humaine ” : “ les arts, la poésie sont de merveilleuses écoles de la vie ”¹.

“ Ce qu’on a appris dans les livres ou avec des maîtres ”

Cette méthode pédagogique fait référence à l’autodidacte solitaire et à la transmission du savoir de façon verticale, de savant à ignorant, de maître à élève, pauvre en réflexion, en réciprocité.

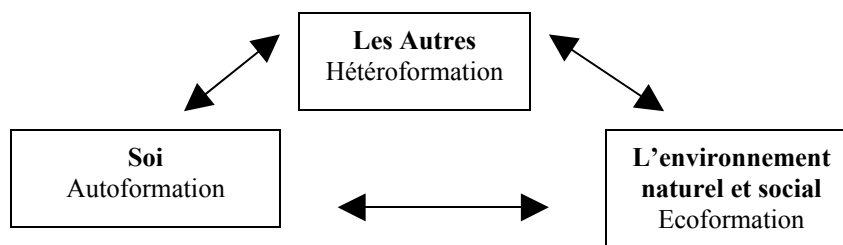
Ces catégories nous font penser aux “ trois maîtres ” de la formation, en interaction les uns avec les autres, de Jean-Jacques Rousseau, réactualisés par Gaston Pineau, à savoir :

- **le sujet** qui “ s’**auto**-forme ”,
- **les autres**, famille, école, milieu socioculturel qui agissent par **hétéro**-formation
- **les choses** qui composent notre environnement, notre rapport avec la nature comme **éco**-formation.

¹ Edgar Morin, mars/avril 1999, **Affronter l’incertitude**, in Revue “ Sciences humaines ”, Hors série n° 24

La figure suivante replace la production de savoir - et de sa vie – dans le cadre complexifié d'un faire-ensemble, dans une autonomie construite et assistée et non contrainte et prescrite.

Figure n° 7
Modèle tripolaire de la formation



L'intérêt de ce schéma tripode est dans le fait qu'il oblige dès à présent à ne pas s'enfermer dans une dimension étroite de la formation vue sous l'angle d'une opposition stérile formation formelle, formation informelle.

1.3 - Le clair et l'obscur

Il est utile de souligner, pour la réhabiliter, la face cachée de nos formations nocturnes. Gaston Pineau ¹ nous "éclaire" à ce sujet par une analyse symbolique des régimes diurnes et nocturnes de nos temps sociaux : les deux pôles – diurne et nocturne – structurent de façon dominante, et quasi inconsciente, la vie sociale et individuelle ainsi que la culture.

L'hypothèse de cet auteur peut être reprise pour dire que les temps de formation ne sont pas uniquement diurnes et officiellement lisibles. Dans le cadre d'une formation permanente, il convient d'explorer, et - pourquoi pas ? - de s'approprier et de faire reconnaître des temps clandestins, des temps "sous-développés", "résiduels".

C'est en ce sens que l'épigraphe de Mishima au début de ce mémoire, m'est apparue comme l'illustration de cette puissance nocturne, de cette articulation - et non opposition - du clair et de l'obscur, du formel et de l'informel, de la part de bricolage dans toute activité de formation, dans ou hors les murs. Christian Verrier ²

¹ Gaston Pineau, 1986, **Temps et contretemps en formation permanente**, Maurecourt, UNMFREO, coll. Mésonance.

² Christian Verrier, 1999, **Articulation des savoirs autodidactes et académiques**, site Internet CRISE (Centre de Recherche sur l'Imaginaire Social et l'Education)

parle de point d’ancrage obligé du savoir académique qui n’est “ qu’une étape de repos” et qui devra nécessairement se reconstruire, repartir en avant pour un nouveau voyage, “ vers l’aventure de la curiosité”. Il est question en effet d’une “ articulation ” en va-et-vient, entre savoirs académiques et savoirs autodidactes

A propos de son enseignement de l’espagnol, L* exprime sa difficulté à retrouver, rassembler ses connaissances pour transmettre ce qu’elle sait mais qui a besoin d’organisation :

L’autre jour la personne voulait apprendre l’heure, j’ai pas été capable de lui donner et j’y ai pensé. Après, la nuit, c’était débloqué ! (A 216).

Elle sent bien que son savoir sensible lui joue parfois des tours, et que, pour être partagé, un retour théorique, un appui sur un savoir savant serait bénéfique. C’est ainsi qu’elle dit son désir d’apprendre encore et toujours. De la génétique, par exemple, qu’elle n’a pu faire à cause de son temps personnel, d’une part, et du temps de la formation permanente qui était mangé.

1.4 - Savoirs bricolés et autoformation

Cette introduction permet de préciser que mon propos se situe bien dans le domaine de l’autoformation. Les définitions et les dimensions que donnent les acteurs/chercheurs de ces démarches autoformatrices entrent en résonance avec les dimensions du bricolage qui m’intéressent :

- **la liberté de choix** de l’apprentissage dont on a besoin, du choix de “ l’expert ” ou du groupe qui apportera le savoir en question, du choix du moment et de la durée de l’apprentissage, du choix de la “ matière ” qui convient au corps, aux sens, du choix des “ moyens du bord ” pour parvenir aux fins espérées. Nous pensons au choix de L* de la ficelle bleue pour rempailler ses chaises et tabourets récupérés, à sa façon de voyager, aux choix de ceux qui lui transmettront leur savoir :

On trouve quelqu’un ensuite qui puisse t’enseigner le cannage, et tu choisis le meilleur. C’est comme un cuisinier, on fait pas tous la même cuisine, tous dans la même gamelle.

- **L’inachèvement** de tout savoir qui reste à renouveler, perfectionner, actualiser. Pierre Sansot ¹souligne que le bricoleur travaille dans “ l’inachèvement ” par manque de moyens mais surtout “ parce qu’il a déjà résolu mentalement le

¹ Pierre Sansot, 1991, **Les gens de peu**, Paris, PUF, Sociologie d’aujourd’hui, 223 p (pages 57 à 67)

problème” et qu’un autre chantier déjà l’appelle. La constance de L* qui poursuit ses apprentissages en espagnol, en cartonnage tous les lundis, en couture tous les mercredis, et les voyages. Ces expériences disent cet inachèvement. Les savoirs, dit-elle, *c’est à l’infini*, donc toujours à recommencer et non pas à finir.

- **Le “sens”** comme “**signification**” donnée à l’apprentissage pour une appropriation efficace du savoir théorique, pour le “savourer” justement, pour qu’il ne soit pas détaché des savoirs pratiques et des savoir-faire. Quand L* apprend l’espagnol, elle sait que ce savoir va lui servir à communiquer avec les gens des pays qu’elle va visiter. Quand elle récupère, c’est pour que les savoirs des anciens ne se perdent pas, pour que tous les savoirs soient conservés. Elle dit son admiration pour le comédien Gérard Klein qui emmène des enfants à la recherche des vieux métiers :

... le passé, pour ne pas que tout ça s’efface, c’est précieux, pour nos petits, si on ne remet pas tout ça à jour. (V 246).

- **Le sens** comme “**symbolique**” du bricolage dans lequel la personne ne se “borne pas à accomplir ou exécuter”, “il parle [...] racontant par les choix qu’il opère [...], le caractère et la vie de son auteur. Sans jamais remplir son projet, le bricoleur y met toujours quelque chose de soi”¹. L* ne se contente pas de récupérer les choses, elle redonne de l’importance aux exclus, ceux à qui on ne demande rien parce qu’on pense qu’ils n’ont plus rien à apporter en raison de leur âge ou de leur (supposée) ignorance. Elle a des convictions et elle s’engage dans des actions à forte valeur symbolique.

Même le pauvre type qui erre avec son sac à dos et sa bouteille. Je suis sûre que dans le fond de lui-même, il sait quelque chose (Vidéo 202)

- **La résistance** : “le processus d’autoformation suppose d’abord une attitude sélective et critique à l’égard des médias et une autodéfense d’une partie de son temps de loisir contre l’envahissement par les temps de divertissement ou d’information imposés par l’omniprésence des mass média². De même le bricoleur ne souhaite pas consommer des produits standard. Il lui faut toujours construire son objet à sa façon, celle qui correspond exactement à son besoin et sa personnalité, comme le fait L* et sa façon de voyager :

¹ Claude Lévi-Strauss, 1962, **La pensée sauvage**, Paris, Plon. (page 32)

² Dumazedier Joffre, 1993, **Pour une sociologie de l’autoformation permanente**, Lyon, Se former plus, n° S32 (page 19)

Moi, je suis plutôt une routarde, les hôtels, tout ça, j'ai horreur. J'aime mieux boire quelque chose dans unealebasse... je sais pas mais... j'aime pas trop ça ! (V 167) ;

Elle ne sait pas trop se servir de l'écrit, elle est plus à l'aise dans le faire et l'art de faire :

Il y a des gens qui vont étudier, moi, non ! Je préfère travailler comme ça,(B 241)

quitte à utiliser l'écrit pour le plaisir, mais en le “ faisant ”, dans des temps et des lieux choisis pour la convivialité, entre autre, comme les ateliers d'écriture qu'elle affectionne.

- **La créativité, l'inventivité** : l'autodidacte, comme l'artiste, prend un certain nombre de risques plus ou moins calculés, transgresse les règles de l'art (L* et sa ficelle bleue de maraîcher pour le rempaillage), et ne se satisfaisant pas des modèles proposés, va chercher, explorer sur d'autres territoires.

Ce bricoleur reste cependant en résonance avec les savoirs “ savants ”, en les agençant autrement, en les interprétant à sa manière, selon sa propre grille de lecture, et ce faisant, réinvente du sens pour lui-même, pour son propre usage. “ ne serait-ce que par cette atypicité, par ce bricolage, l'autodidacte centré sur les valeurs de l'académisme est partiellement un créateur et un inventeur ”¹.

- **La quotidienneté** : l'autoformation est permanente, constante et régulière, conscientisée ou pas, et se réalise dans l'interaction incessante avec les autres, les choses de la vie quotidienne. L'ethnométhodologie, la sociologie du quotidien ont montré l'importance des gestes du quotidien dans la formation de l'identité individuelle et sociale ² mais aussi la force de la “ stratégie ” des actes du quotidien ³ qui rappellent les tactiques et stratégies du bricoleur amené à “ faire avec ” les éléments qu'il a “ sous la main ”.
- **Le lien social** créé dans l'autoformation qu'il ne faut pas confondre, répétons-le, avec une formation solitaire ou qui ne le reste pas longtemps. Le bricoleur va avoir très vite besoin d'un outil qu'il ne possède pas et qu'il va devoir emprunter

¹ Christian Verrier, site Internet CRISE

² Jean Claude Kaufmann 1992, **La trame conjugale, analyse du couple par son linge**, Paris, Nathan, Coll. Agora Pocket

³ Certeau Michel de, 1990, **L'invention du quotidien – 1. Arts de faire**, Paris, Gallimard, Folio, essais, 350 p.

à son voisin, d'un conseil, d'un avis ou d'une simple conversation pour échanger et partager des trucs et astuces. Le lien social sur les savoirs se fait par nécessité, par plaisir, par souci d'éthique et d'économie humaine : les RERS, qui, comme leur nom l'indique, font vivre des réseaux de personnes et de savoirs, réalisent ce lien social indispensable à la réciprocité. Ils s'agit de créer des liens avec les autres, des liens pédagogiques, des liens entre les différentes catégories de savoirs, des liens entre les cultures.

1.5 - Autonomie éducative et/ou autodidaxie sauvage

“ Chaque fois qu'un être humain organise ou réorganise son rapport à lui-même, à ses semblables, aux choses, aux signes, au cosmos, il est engagé dans une activité de connaissance, d'apprentissages ”. Pierre Lévy ¹ ne dit pas autre chose que Pascal Galvani de l'autoformation : “ processus humain, vital, qui permet à chaque personne de produire une forme personnelle à partir de l'ensemble de ses interactions avec l'environnement ” aussi bien social que naturel ².

On pourrait se contenter de ces définitions dans une autosuffisance et autosatisfaction en considérant la richesse naturelle de l'autoformation : ce serait en quelque sorte un bricolage plein de sens, de bonheur et de satisfaction pour la personne qui se “ formerait ” en toute liberté et autonomie dans le meilleur des mondes.

Ce serait négliger les enjeux financiers que constituent la découverte et le développement de ces gisements de savoirs hors structures institutionnelles, et du formidable outil que peuvent être les nouvelles technologies de l'information. “ Avec la société de l'information, ce n'est plus la soif de connaissance qui nous guette, mais le risque de se noyer dans l'océan des savoirs ” nous prévient Pascal Galvani (ibid.)

En effet, on entend à l'envi que le savoir est la matière première de l'économie en ce début de siècle. Compte tenu de l'évolution rapide des technologies, les individus ont besoin de renouveler fréquemment leurs acquis. Une formation permanent est donc nécessaire. L'idéal est de mettre ces savoirs à leur disposition de la façon la plus rapide et par une diffusion la plus large possible.

¹ Pierre Lévy ., 1981, édition 1997, **L'intelligence collective**, Paris, La Découverte, 256 p.

² Pascal Galvani, 1999, *Accompagner la production de sens, des démarches pour l'autoformation dans les sociétés de l'information*, Actes du 4^e colloque européen sur l'autoformation, Dijon, Enesad, à paraître.

L'idéal ? Pas sûr. Philippe Carré ³ attire notre attention : “ l'autoformation recouvre à la fois l'idéal de l'autonomie éducative et les pièges de l'autodidaxie sauvage par ses déficiences ”. Le sujet a besoin de sélectionner, trier l'information mais aussi d'être rassuré, encouragé, entouré, en un mot, accompagné.

Le bricoleur du savoir se crée ses méthodes d'apprentissage et peut produire un savoir tout à fait performant. Cependant ce savoir reste intransmissible, et souffre d'un manque de sens communicable puisqu'il a été construit pour un intérêt propre. Le besoin de faire reconnaître ces savoirs va pousser le bricoleur à chercher de l'aide, de façon plus ou moins systématique, pour réfléchir son expérience et y découvrir non pas forcément du nouveau – n'est pas Einstein qui veut – mais du savoir déjà là, du savoir clandestin, du savoir bâtard, mais du savoir tout de même. Si ce savoir n'est pas réellement transmissible, il reste qu'il se partage, entre bricoleurs, mais chacun va prendre ce savoir et en faire un usage propre, il ne s'érigera jamais en dogme.

³ Philippe Carré, in revue *Educations*, février, mars 1995, page 32

CHAPITRE 2 - ACCOMPAGNEMENT DES SAVOIRS

Quand bien même on disposerait de tous les savoirs du monde, ce qui, en théorie, est possible avec Internet, comment s'orienter, choisir l'information et reconnaître le chemin qui convient à notre identité, à notre vie ? Comment découvrir ses besoins en savoirs, ceux qui manquent et ceux qu'on possède à son insu ?

Il sera question dans cette partie sur l'accompagnement de processus de réflexion, d'exploration, de développement, de prise de conscience, de diversification et de production de savoirs.

2.1 - Des concepts et des usages qui restent à explorer

Ce chemin vers les savoirs suppose donc un accompagnement pour guider la reconnaissance, l'identification et la formulation des savoirs d'action, d'expérience quotidienne et des savoirs de la vie dans leurs dimensions émotionnelles pour les rendre visibles, comme le sont déjà les savoirs théoriques, académiques.

Qu'entend-on par accompagnement ? Le dictionnaire fournit très peu de définitions sociales mais des usages culinaires, touristiques et musicaux.

Un accompagnement musical signifie “ jouer d'un instrument en même temps que la voix ou un autre instrument assure la partie principale ”. Cette définition dit cependant la place prioritaire donnée à l'accompagné qui a le rôle d’“ acteur ” de sa “ partition ”.

Le compagnon est celui qui partage le pain, et les figures des Compagnons du Devoir, dans leurs pratiques, illustrent assez bien un profil de compagnonnage, de co-accompagnement, d'inter-accompagnement, voire d'auto-accompagnement. Le Compagnon transforme la matière en s'y frottant, et s'y frottant, se transforme lui-même : serait-ce un éco-accompagnement par la matière ?

L* ne serait-elle pas guidée, portée, fécondée par sa matière, la terre, sorte de fil d'Ariane de son existence ?

Le compagnon évoque d'autre part la route, par le partage du pas. Compagnons de route, miroir, allié et rival. “ Chemin partagé, [...] côte à côte, à

deux, le chemin paraît moins long, coopération, amitié, émulation, sécurité dans l'apprentissage ”.¹

“ Compagnon de route, confident, accoucheur maieuticien, transmetteur, évaluateur, éveilleur et guide ” (ibid.) autant de figures possibles et ambivalentes.

“ Ni un jardinier, ni un accoucheur, mais un développeur et un facilitateur. Ni un gourou, ni un exorciste, mais le charisme n'est pas à exclure ! Ce n'est pas un Führer (même s'il est un guide), ni un Duce, pas même un conducteur d'hommes, mais un accompagnateur et aussi un entraîneur. Et pas un instructeur, plus un enseignant mais un formateur ” nous livre malicieusement Jean Claude Zivie (Psychanalyste, consultant, Paris, 1993).

Retenons enfin les trois filets de sens que nous donne Gaston Pineau ² :

- “ Une relation de partage, d'échange, de communication d'un élément substantiel, le pain ou le pas.
- Un mouvement vers une parité de relation...
- Une durée : cette relation s'établit dans le temps, avec des débuts et des suites ”.

2.2 - Accompagnement et aide

L'accompagnement est un de ces termes à la mode, très largement utilisé dans le secteur social et médical, s'adressant traditionnellement à des personnes déficientes, malades, âgées, handicapées. Mais le domaine de l'économie, du commerce s'est emparé du concept : ainsi accompagne-t-on la demande du client d'une banque ou d'une entreprise, afin de l'aider dans ses choix.

La notion d'accompagnement est ensuite apparue dans le champ pédagogique du soutien scolaire, puis plus récemment dans le contexte de crise économique, en formation permanente. Cet accompagnement visant à aider le sujet apprenant à construire des liens - qu'il ne saurait établir spontanément - afin de faire face à son besoin constant de formation et de qualification.

Cette définition comporte certains risques, notamment celui de considérer l'individu comme une personne déficiente qu'il faut aider (si on considère qu'aider

¹ Annie Bloch, Olivier Clouzot, 1981, **Apprendre autrement**, Paris, Edit. d'organisation, 317 p. (page 105)

² Gaston Pineau, 1998, **Accompagnements et histoire de vie**, Paris, L'Harmattan, coll. Histoires de vie et formation, 303 p. (page 9)

signifie faire à la place). Au contraire, accompagner, en apportant une nuance de distance – cheminer avec – précise le rôle actif de chacun.

2.3 - Accompagnement en formation

L'accompagnement en formation est le domaine qui concerne en premier lieu ma recherche précisément dans le cadre global du développement personnel, de la formation permanente “à la vie longue”, et en particulier de l'autoformation. La personne en projet, recherche d'emploi, de reconversion, ou en quête de reconnaissance, est souvent une personne engagée dans un “parcours” individuel dont elle ne connaît pas forcément d'emblée les balises, repères et autres indices permettant une décision.

Dans le cadre de recherches sur l'orientation éducative, Raymonde Bujold (Lyon, 1989), signale que s'il suffisait de vivre des expériences pour se développer, se former, il y aurait longtemps qu'elle aurait arrêté de travailler pour vivre beaucoup d'expériences et L* aurait une formation de très haut niveau, équivalente à celle d'un universitaire. En fait l'expérience ne devient “développante” que si elle a pris “du sens” pour la personne qui l'a vécue. L* aurait pu accumuler les voyages et les paysages, les souvenirs sans véritable implication. Mais elle a dû se bagarrer pour trouver l'argent, des adresses pour se loger, elle a multiplié les rencontres pour se faire accepter et les difficultés ont renforcé ses motivations et le bénéfice qu'elle en a retiré. Mais surtout, si elle peut aujourd'hui, parler de ses voyages, transmettre son “savoir voyager pour pas cher”, c'est qu'il y a eu “traitement de l'expérience”, avec effets de “feed-back” de la part des personnes rencontrées au cours des voyages et de celles avec lesquelles elle partage ces expériences dans les RERS, et dans les exposés qu'elle a l'occasion de faire.

L* voyage dans des pays lointains mais aussi dans sa vie, par les modes de vie des Indiens de Guyane qu'elle rêve de partager, l'expérimentation de valeurs auxquelles elle croit (la récupération, vivre avec les ressources naturelles sur place, vivre avec peu, sans surplus de consommation, avec ce qui reste, apprendre à ne rien gâcher, [...] continuer à vivre avec beaucoup moins d'argent. Pour que l'expérience soit formatrice, il faut donc entreprendre un autre “voyage”, avec la découverte de soi et de ses possibles, dans un lieu et avec un autre qui écoute, échange sur le récit de ce voyage.

L'accompagnement pourrait alors se définir comme une pratique permettant de “ faire émerger un projet, professionnel ou personnel, fondé sur une motivation et une stratégie d'action, à partir de la lecture de sa propre vie et de son histoire ”¹. C'est donc aussi accueillir et recevoir une demande, reconnaître l'accompagné comme acteur et expert de sa vie, reconnaître son pouvoir de connaissance, de parole. Ecouter, inviter, inciter au discours, faciliter, développer ou restaurer des liens entre lui, les autres et les événements.

Il est bien sûr indispensable, pour construire un projet, de se situer dans sa propre histoire, de connaître et re-connaître ses potentialités pour s'y appuyer, identifier ses manques pour les dédramatiser, voire les combler. L'accompagnateur doit rendre à chacun la possibilité de se raconter, de s'interpréter, de s'inventer et d'avoir ainsi une parole sur lui-même afin de prendre conscience de ces liens, de “ s'ouvrir au monde pour s'ouvrir à soi, s'ouvrir à soi pour s'ouvrir au monde. Dès lors, l'individu est en projet de sens ”².

Dans l'interview, la ficelle de maraîcher et le ciment sont des symboles de création et de renfort de liens entre les personnes mais aussi entre les savoirs de tous. “ Le fil de la vie de chacun est lié à celui des autres, du cordon ombilical aux liens généalogiques et aux liens avec les membres de la société. Toute connaissance de soi est en lien avec l'autre en soi et soi en l'autre ”³.

Pascal Galvani invite à réfléchir sur un accompagnement méthodologique - du même type qu'une méthode de recherche scientifique - et à l'ouverture d'espaces pour la quête de sens (1997 op. cit.). car on se forme (on s'autoforme) en donnant un sens personnel au contenu de l'enseignement, voire en résistant à ce contenu : quand L* est considérée comme “ *une dame qui ne saura jamais rien faire !* ” (B 496) par l'offreur du savoir en rempaillage, elle ne tarde pas à relever le défi en faisant “ *à sa façon* ”.

Je suis venue la fois d'après avec une botte de ficelle de maraîcher et regarde ce que j'ai fait.

¹ Agnès Berjon, in **Actualité de la Formation Permanente**, mai-juin 2000, n° 166.

² Antoine de La Garanderie, 1991, **La motivation, son éveil, son développement**, Paris, Centurion, p 127

³ Françoise Bernard, 1992, **Autobiographie-Projet**, in Actualité de la formation permanente n° 121

L'accompagnement doit tenir compte de cette quête de sens qui sous-tend toute acquisition de savoirs.

2.4 - Accompagnement et médiation

L'accompagnement nous semble aux interactions de ces différents espaces, lieux de mise en perspective de sa vie, reliant passé, présent et futur, et des différents liens qui existent entre l'individu, le groupe et l'environnement. Ainsi l'accompagnateur peut-il se définir comme un médiateur.

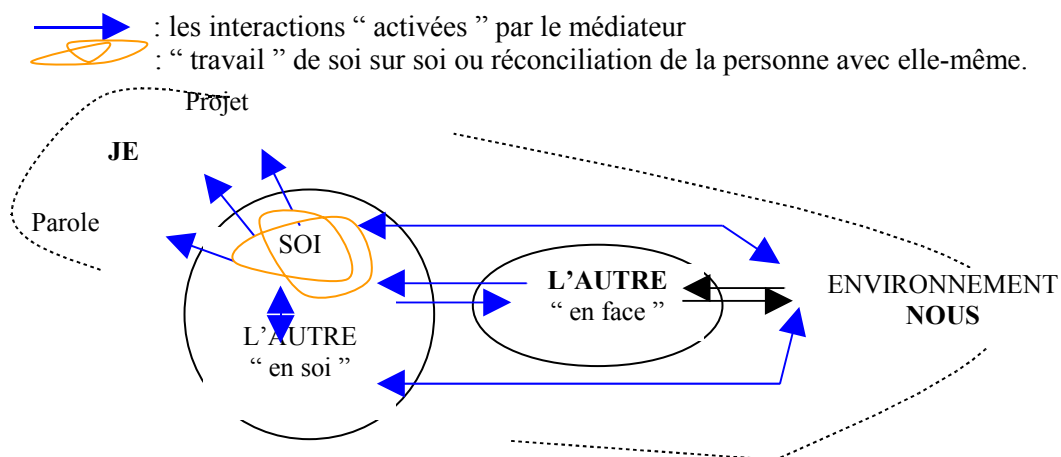
Nous trouvons, dans la revue *Educations* de juin-octobre 1996, la proposition de Jean Pierre Astolfi qui donne trois lignes de sens de la médiation en formation :

- La médiation comme **interface** : dans la figure n° 8, le médiateur se situe aux interactions entre les ensembles *soi, autrui et environnement*. L'accompagnateur serait le **facilitateur** des liens, le “**passeur de sens**” comme le définit René Barbier.
- La médiation comme **transition** : un parcours de vie, de formation, ne peut s'envisager dans la rectitude, le sens unique, mais nécessite des aller-retour, des temps de latence, de réflexion, des temps de détours, des temps intermédiaires pour faciliter le passage, justement.
- La médiation comme **séparation** : l'instauration de liens suppose de délier, pour retrouver le sens, mettre de la distance entre soi et les événements, les déterminismes familiaux et historiques. Il faut bien souvent une **rupture** pour s'engager dans une nouvelle voie, un savoir nouveau. Là réside sans doute la distance à établir pour prendre conscience de “ ce que j'ai fait de ce qu'on a fait de moi ”.

Attention cependant à la médiation comme **écran** (Galvani, 1999) entre le sujet et son expérience concrète par l'accumulation d'informations, par la “ tyrannie de la communication ” qui laisse croire que le réel n'existe que dans les médias. Il pourrait y avoir négation de l'espace de critique, de la réciprocité entre l'information et son appropriation.

Figure n° 8

Accompagnement et médiation



Conclusion :

Cette exploration du concept d'accompagnement permet de dire que cette démarche se situe en fait dans une situation de cadre vide. Ni l'accompagnateur, ni l'accompagné ne savent ce qui va se passer ni quelle sera l'issue de la route. Le contenu de la relation est à inventer, à construire. Contrairement à un accompagnement éducatif où le contenu (discipline, connaissances) est préétabli, préexistant, dans l'accompagnement en formation, c'est la forme qui est la plus importante pour faire émerger le projet. Le contenu s'élabore en cheminant dans une construction à deux ou plus. Il y a passage d'un milieu à un autre, d'un temps à un autre, du passé à un présent et à un futur possible, à rêver...

Par ailleurs il apparaît que la relation dans l'accompagnement se situe dans un “ esprit de don ”, titre d'un ouvrage de J.T. Gotbout ¹. Don de l'écoute de la part de l'accompagnateur, don de la parole de l'accompagné. Echange, don réciproque de parole, car pour J.T. Gotbout, “ la première fonction de la parole est d'abord de circuler, d'être donnée et rendue, d'aller et venir ”.

Don, réciprocité, mouvement alternatif, va-et-vient sont des notions qui vont m'accompagner tout au long de cette recherche.

¹ JT Gotbout, 1992, (extrait du livre **L'esprit du don**, Paris, La découverte, 345 p, in Site Internet : multimania.com/esprit du don)

CHAPITRE 3 - TROIS DÉMARCHES POUR TROIS SAVOIRS

Se situer dans une modélisation ternaire de la formation, c'est admettre un mouvement alternatif de relation et d'influence - à l'image du va-et-vient de la parole entre accompagné et accompagnateur - d'interaction entre le sujet et son environnement naturel et social et de l'environnement sur le sujet.

Ce mouvement alternatif de va-et-vient entre les différents savoirs exclut une perspective rétrécissante de relations linéaires verticales et figées. La vie sociale et professionnelle oblige à croiser des savoirs théoriques, existentiels et expérientiels.

On peut considérer que, pour des savoirs spécifiques, des accompagnements spécifiques sont nécessaires pour explorer, mettre à jour, développer et faire reconnaître ses savoirs.

Pour répondre à cette hypothèse, je me suis inspirée largement du modèle " d'accompagnement de l'autoformation théorique, pratique et existentielle " de " l'accompagnement de l'alternance " et du rapport AFREROLE (op. cit.) sur l'autoformation et la formation réciproque de Pascal Galvani ¹.

3.1 - Savoir en action , Savoirs d'action et Accompagnement

Autant le savoir en action évoque le mouvement de régénération du savoir, par l'expérience et la répétition de la tâche, voire la réflexion en cours d'action quand se présente une situation inédite à résoudre, autant les savoirs d'action parlent des actions et gestes quotidiens qui, en permanence, " s'adaptent aux formes et structures de notre environnement, et signent chacun de nos actes d'un tour de main, d'un coup de patte singulier " ².

¹ Pascal Galvani, mai 1999, **Réfléchir l'expérience pour produire du sens**, in Actes du 4^e colloque européen sur l'autoformation, Dijon, ENESAD et 1999, **Accompagner l'alternance des savoirs, le programme de recherche-formation Quart monde/Université** in Revue Française de Pédagogie, Paris, INRDP.

² Pascal Galvani, Actes du colloque 1999, Op. cit.

3.1.1 - Vie quotidienne et savoirs du quotidien ou " dans la tête et dans les doigts " .

Noël Denoyel ¹ évoque ainsi " la métis grecque ", " cet art de faire ", " cette intelligence pratique et rusée " qui caractérise ce qu'on observe chez l'artisan à l'œuvre, par exemple. L* exprime ainsi sa façon de procéder pour enseigner à ses élèves indiens : " *tout me revenait, j'avais ça dans la tête et dans les doigts* " (B 341).[...] " *j'étais contente de moi* ". C'est un savoir mis en action entre " raison sensible " et " raison formelle ". Un savoir sensible fait de spontanéité, sans règle instituée, créatif et un savoir formel, appris dans les règles. Entre les deux, " une intelligence pratique ", l'expérience, le savoir d'action qui s'institutionnalise tout en faisant.

L*, par cette expression, parle d'un savoir construit dans l'alternance, entre la tête et les doigts, entre théorie et pratique mais sans oublier le tiers " médiateur ", la terre. Médiateur producteur de sens, de mouvement.

Nos gestes quotidiens sont à la fois ordinaires, mais aussi fondamentaux pour notre existence. Ils sont nos repères dans une société mouvante et changeante. Sans tomber dans la fascination de l'objet quotidien, il est indispensable de retrouver du sens dans des activités longtemps négligées au nom du sacro-saint " monde du travail ".

Le rapport au savoir a changé comme a changé le rapport travail/loisir, le rapport à soi et aux autres ; ainsi peut-on l'observer à travers l'évolution des dynamiques sociales d'aujourd'hui.

En effet les temps non travaillés, les congés, les temps (quelquefois éparpillés) libérés par la réduction du temps de travail, ces temps ont considérablement augmenté ces dernières années. Quand bien même ces temps ne seraient pas investis d'activités productrices au sens économique – et étroit - du terme, nous pensons, comme l'affirme Gaston Pineau, que ces temps sont producteurs de savoirs.

Ces temps libérés, retrouvés, où l'activité humaine cesse de s'identifier au travail, doivent permettre aux personnes de développer d'autres motivations, d'explorer d'autres modes de vie en société, d'autres façons de vivre et de bricoler

¹ Noël Denoyel, 1999, **Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce** in Revue Française de Pédagogie, n° 128, juillet-août-septembre

leur vie, d'autres manières d'apprendre. Le savoir n'est plus confiné dans les institutions officielles mais se fait une place dans des lieux jugés ordinaires, imprévus. Chacun devrait pouvoir se donner le droit de trafiquer, d'inventer des tactiques, des stratégies pour offrir un potentiel original et rare. Les organisations elles-mêmes sont intéressées à "l'affaire". Il est moins coûteux de repérer des compétences précieuses comme l'adaptabilité, la créativité, la flexibilité que de perdre du temps à former en permanence du personnel à des objectifs de moins en moins prévisibles. La reconnaissance de ces compétences nouvelles s'illustre parfaitement dans un spot publicitaire télévisé d'une importante société de travail temporaire qui montrait un homme – pas très jeune – révélant des talents de danse africaine, capable d'inventivité, d'expression de soi, avec le commentaire suivant : " que ferions-nous sans le talent de Monsieur X ? et par cette conclusion : " conjugurons nos talents ".

Il me semble pouvoir dire que ce mode de construction de compétences tient plus du bricolage que d'une volonté délibérée de former les individus à telle ou telle activité. Bricolage dans la façon d'apprendre de chacun qui le fait dans des temps et des rythmes choisis, et bricolage de la part des organisations qui " font avec " ce qui existe au fond de chaque être humain, et qui tâchent de le rentabiliser.

Mais ne soyons pas angélique, lesdites organisations souhaitent du bricolage " haut de gamme " et le savoir demandé est encore la plupart du temps un savoir savant, capable d'être exprimé, formalisé, évalué, décortiqué, négocié et à négocier.

Les talents qui m'intéressent ne sont pas de l'ordre de ce bricolage quasi professionnel, mais plutôt de ce que Pierre Sansot nomme le talent des " gens de peu " ¹.

C'est cette vie quotidienne, en dehors d'une activité strictement professionnelle, que je souhaite interroger.

La sociologie s'est intéressée depuis les années 1930 à la vie quotidienne, avec l'Ecole de Chicago et l'ethnométhodologie de Garfinkel. En France, cette science du quotidien apparaît plutôt dans les années d'après guerre avec, comme principaux chercheurs, Michel De Certeau, Edgar Morin, Claude Javeau et Michel Maffesoli.

Quel est l'intérêt de décrypter le quotidien ? Pour " dévoiler la part essentielle de l'humain " nous dit J.-F. Dortier dans son article " Grandeur et servitude de la vie

¹ Pierre Sansot, 1991, **Les gens de peu**, Paris, PUF, Sociologie d'aujourd'hui, 223 p

ordinaire ”¹. En effet, à force de vivre, de sentir la banalité de nos actes de tous les jours, ceux-ci sont devenus évidents, communs, ordinaires, habituels, un simple “ bruit de fond ”, dit Georges Perec².

A croire que nos passions, nos goûts, nos talents sont nés spontanément un beau jour, sans efforts, sans apprentissages. Avez-vous jamais demandé à tel(le) cuisinier(e) comment il(elle) réussissait son “ île flottante ”, la meilleure que vous ayez jamais mangée ? Il (elle) vous répond la plupart du temps : “ je ne sais pas, j’ai toujours fait comme ça ”. Ou “ comment as-tu appris à tricoter ”, “ oh, ce n’est pas compliqué, ça s’apprend tout seul ! ”. L* répond au journaliste qui lui pose la question : comment avez-vous appris votre savoir en bouturage et rempotage ?, “ *ça s’est fait tout naturellement* ” (V 13) [...] “ *on sait pas quand on fait ça* ” (B 174) dit-elle pour exprimer ce qu’elle a appris dans son emploi de “ *bonne à tout faire* ”.

Pourtant, on retrouve dans ces talents ordinaires, bricolage, jardinage, dessin, peinture, loisirs, toutes les dimensions liées à des apprentissages, des savoirs formels.

En effet, ce qui est mis en œuvre dans ces tâches quotidiennes, ordinaires, est plus qu’un simple savoir-faire. Il faut anticiper, percevoir des problèmes qui se posent à mesure de l’avancement de la tâche : par exemple, pour réaliser un tricot, il faut résoudre une règle de trois afin de mettre le modèle à sa taille ; pour un bricolage domestique, s’adapter à l’installation existante, aux imprévus.

Cette intelligence du quotidien est tellement incorporée, inconsciente qu’il est difficile de reconnaître que cette façon de “ faire ” s’est constituée de façon méthodique, élaborée. L* dit à plusieurs reprises qu’elle est fâchée avec l’écrit, les livres :

Moi, je lis très, très peu, je suis plutôt manuelle et les cahiers ça ne m’intéresse pas (A 82) et aussi : *j’avais demandé à ma fille de m’envoyer les bouquins qui sont là* (B 340) (pour pouvoir enseigner aux élèves du lycée en Guyane), et *tout me revenait, j’avais ça dans la tête et dans les doigts*.

Les livres n’étaient là que pour attester d’un savoir officiel, le vrai savoir pour L* se manifeste dans la pratique, dans la “ débrouille ”.

J’avais les bases, et le savoir, parce que non seulement j’avais appris la technique mais déjà, j’avais la pratique (B 276),

et on sent bien que la pratique prend le pas sur la “ technique ”, sur la théorie.

¹ Sciences Humaines n° 88, nov 1998

² Georges Perec., 1989, **La librairie du XX^e siècle**, Paris, Seuil.

3.1.2 - Pertinence du concept de bricolage.

Claude Lévi-Strauss¹ en donne la définition suivante :

“ Dans son sens ancien, le verbe bricoler s’applique au jeu de balle et de billard, à la chasse et à l’équitation, mais toujours pour évoquer un mouvement incident : celui de la balle qui rebondit, du chien qui divague, du cheval qui s’écarte de la ligne droite pour éviter un obstacle. Et, de nos jours, le bricoleur reste celui qui œuvre de ses mains, en utilisant des moyens détournés par comparaison avec ceux de l’homme de l’art”.

Si le bricoleur exécute un grand nombre de tâches diversifiées, il le fait dans un univers clos, c’est-à-dire, qu’il s’arrange, comme nous l’avons déjà dit, “ avec les moyens du bord ”. Il fait avec des éléments “ précontraints ” : des objets accumulés – “ ça peut toujours servir ” - avec lesquels il espère faire quelque chose qui n’existe pas, dont il a besoin ou qui lui fait plaisir et dont il espère obtenir l’originalité.

Pour ce qui est des moyens détournés, L* est une spécialiste, peut-on dire de l’utilisation des objets pour d’autres fins que celles pour lesquelles ils sont destinés : la ficelle négligée par les maraîchers et récupérée, lavée et entrecroisée pour rempailler les chaises ; les barreaux de chaises réparés ; les tissus “ réformés ” en habillage de boîte à rangement, etc. Elle possède dans une remise toute une collection de petits meubles récupérés qu’elle répare à l’occasion et qu’elle donne à qui les veut.

Je retiens également de la notion d’incidence, l’idée de ren-contre, de mouvement qui pousse à la découverte par des “ pas de côté ”, de curiosité pour élargir les apprentissages, élargir les horizons : “ *ça a changé parce que je suis sortie du sentier, j’ai pris une autre voie* ” (B 120), la première était étroite, c’était la famille, les problèmes d’argent, le travail, non rémunéré, de la terre de l’exploitation maraîchère de la mère.

Aspect poétique du bricolage

Poétique a son origine dans la “ poiésis ” grecque qui signifie création, fabrication. Claude Lévi-Strauss nous dit que :

¹ Claude Lévi-Strauss, 1962, **La pensée sauvage**, Paris, Plon, 390 p (page 26)

“ Le bricoleur ne se borne pas à accomplir et exécuter ; il “ parle ”, non seulement avec les choses mais ...aussi au moyen des choses : racontant, par les choix qu’il opère entre des possibles limités, le caractère et la vie de son auteur. Sans jamais remplir son projet, le bricoleur y met toujours quelque chose de soi ”¹. L* dit volontiers son souci de ne pas savoir ranger, mettre de l’ordre dans ses affaires, ses documents. Elle souhaite mettre de côté les retranscriptions de ses interviews et les autres documents produits pour les donner un jour à ses petits-enfants. Elle s’inquiète souvent du fait qu’elle pourrait perdre ces traces. Cependant, son style de vie ne correspond pas à cette valeur d’ordre, de règles, de tiroir de cuisine : “ *on range toujours de la même façon, on sait que les grands outils sont à droite dans la boîte* ”. “ *C’est comme dans le tiroir de la cuisine* ” (A 331) dit-elle en évoquant l’apprentissage de l’art floral* L* est plutôt à l’aise dans la débrouille, l’à-peu-près, l’équivalent : “ *en Guyane, on peut boire dans des racines, se laver avec l’arbre à savon, se soigner avec l’arbre à quinine* ” (B 527)), la liberté, la récupération. Ses choix de vie, de loisirs, ses occupations, ses engagements en disent plus long sur elle que ses affirmations sur l’ordre et le rangement.

Le propre du bricoleur est de s’écarter du modèle, de vagabonder, de prendre des chemins buissonniers, d’où son invention, son inventivité, sa créativité.

La comparaison avec l’art est intéressante, notamment avec l’art dit “ primitif ” ou “ premier ” – terme plus valorisant choisi pour l’entrée au Musée du Louvre de “ l’art premier ” en avril 2000 – l’art “ brut ” ou “ naïf ” et l’art contemporain, nettement moins avec l’art savant, académique. En effet, le bricoleur, comme l’artiste, dialogue avec la matière et les moyens d’exécution et donne à son œuvre un sens qui n’a rien à voir avec une destination ordonnée et programmée. L’artiste souhaite créer des objets, et la création a autant de sens que l’objet lui-même. L’artiste veut avoir le sentiment de faire quelque chose qui n’a jamais encore existé. Le bricoleur souhaite fabriquer l’objet qui lui correspond exactement - ou qu’il croit tel – et qui n’existe pas dans le magasin le plus sophistiqué où, de toute façon, on lui fera payer très cher un objet fini sans signification pour lui.

Le bricoleur qui laisse aller son imagination, ses rêves devant un morceau de bois ou une matière quelconque ne mérite-t-il pas, dans une certaine mesure la comparaison avec le sculpteur Henry Moore, quand, partant d’un bloc de pierre, il

¹ Claude Lévi-Strauss, op.cit., (page 32)

veut “ en faire quelque chose... en tâtonnant, en cherchant le vouloir de la matière ” ?²

Chaque fois que L* évoque des apprentissages ou des savoirs acquis relatifs à la terre, son discours est positif, affirmé, pour le coup “ rangé ”. Sa terre la nourrit, c’est sacré, affirme-t-elle. On sent bien que cette terre nourrit également son corps et sa tête. C’est le lieu de reconnaissance de ses origines qu’elle ne renie à aucun moment, et même où elle se reconnaît en valorisant la réussite de sa mère dans son entreprise maraîchère. “ *Je peux te dire qu’elle gérait bien son affaire. J’ai trouvé que ma mère s’était bien débrouillée* ”. (C 226). On notera cependant l’ambivalence de l’identification à cette valeur, la terre : L* revendique son appartenance à cette terre mais aussi la rejette comme lieu d’enfermement, celui que sa mère voulait lui imposer. D’où le problème qu’a pu lui poser la transmission de ce savoir ambivalent.

Le bricoleur se forme en formant la matière. Comme le Compagnon, il bâtit sa “ cathédrale intérieure ”, même s’il ne réalise pas à chaque fois un chef-d’œuvre. Il raconte sa vie “ par les choix qu’il opère ”, selon ses préférences, ses goûts, ses dispositions, ses habitudes et “ habitus ”.

Aspect relationnel du bricolage

Si on néglige le cas du bricoleur solitaire, collectionneur et légèrement obsessionnel, on peut voir dans les activités artisanales des facteurs de lien social en ce sens que notre individu a besoin à un moment ou à un autre de demander ou de donner un conseil, de prêter ou de demander un outil, bref de multiplier les échanges avec son entourage. La rencontre de L* avec son voisin répond à un double motif : le voisin souhaite que L* prenne des nouvelles de sa femme hospitalisée pour préparer son retour, et L* en profite pour lui demander la “ recette ” de la confection de ciment pour réaliser une dalle. Elle conclue sur ce projet en désignant l’interviewer : “ *Tu seras mon médiateur !* ” (B 404), enrichissant du coup l’échange d’une nouvelle relation.

Enfin, Pierre Sansot, dans sa description du “ petit bricoleur ” dit : “ bricoler signifie [...] à la fois trafiquer et se disperser. [...] se disperser, c’est inachever tout ce que l’on entreprend et, au premier chef, son existence ; ne pas endosser un métier, préférer les petits boulots qui laissent beaucoup de temps libre pour rêver, mégoter,

² E Gombrich, 1992, **Histoire de l’art**, Paris, Flammarion,

rendre visite aux copains ” et « aller caresser le chat du voisin » comme le dit si bien Jeanne du RERS de Nantes.

Tactiques et stratégies

Dans son ouvrage “ L’invention du quotidien ”, Michel de Certeau nous invite à considérer les modes d’agir de l’homme ordinaire pour détourner, s’approprier les moyens de consommation, se donner du sens, résister, désobéir à l’uniformité, désorganiser, inventer, ruser, se donner de l’espace, du temps, de la mobilité, braconner et prendre les chemins buissonniers des ambitions utopiques.

Ces modes d’agir ou “ d’opérer ”, ces manières que les gens ont de bouger de place en place dans les limites d’un système imposé, de combattre, de jouer, de ruser, ramènent aux façon de “ faire avec ” du bricoleur. Ce dernier doit combattre la matière, jouer avec les instruments dont il dispose ou en inventer, ruser avec les résultats qui ne correspondent pas à l’objectif de départ.

Michel de Certeau envisage les rapports des gens ordinaires avec les événements quotidiens comme une “ guerre ” sur le terrain de l’autre. En effet, c’est un ordre imposé par d’autres – le “ système ”, les organisations, les institutions – qui définit les règles de la vie économique, politique, sociale. L’auteur envisage les réactions de l’homme au quotidien – car l’homme ordinaire n’est pas l’individu passif qu’on veut bien dire trop rapidement – en terme de tactique.

Il illustre son propos par un exemple emblématique : “ la perruque ” : un ouvrier fait la “ perruque ” quand, dans son entreprise, il récupère des déchets, des restes de la production pour les réutiliser à des fins domestiques en vue d’une “ création ” personnelle - en récupérant aussi du temps qu’il détourne de son utilisation officielle - C’est bien sûr le même procédé utilisé par les personnes qui “ recyclent ” des objets, les réparent et leur donne une deuxième vie. Quel bel exemple de tactique pour résister à la “ société de consommation ” qui donne une durée de vie de plus en plus courte à nos objets ménagers ! Faut-il voir dans le succès des brocantes du dimanche dans nos villages, le souci de détourner, de réemployer des objets “ à sa façon ” ?

Une autre façon de résister à l’académisme et de créer ses propres ressources est de “ glaner ”. “ Glaner ”, c’est ramasser les épis laissés après la moisson, prendre ça et là ce qui a été laissé par d’autres¹. C’est donc cueillir, ramasser au hasard des

¹ Jean-François Millet, 1853-1890, « Des Glaneuses ou Les Glaneuses », Huile sur toile, 83,5 x 111 cm.

rencontres, comme l'a fait la cinéaste Agnès Varda dans son film " Les glaneurs, la glaneuse " (2000) et qui avoue " qu'elle n'a jamais été qu'une "glaneuse" d'images, engrangées dans sa musette au petit bonheur la chance ". Même si " on ne courbe pas l'échine pour les mêmes raisons, certains le font par besoin, par plaisir ou par philosophie ", la vie quotidienne nous apporte son lot d'expériences formatrices et génératrices de savoirs.

Du détournement d'objets au détournement de savoir, il n'y a qu'un pas, que je franchis avec bonheur, tant mon propos s'y trouve conforté : Détournement au sens d'appropriation, au sens où ce n'est pas le savoir pour le savoir qui importe mais l'utilité, la signification pour soi, ou le lien social qu'il crée. Dans cette dimension, le savoir savant est à réinventer, " à faire " ou à refaire.

La démarche des RERS nous parle souvent de " tâtonnement, d'inachèvement ", et aussi " d'inventivité, de créativité/création ". L'homme est un être inachevé, en perpétuel quête de savoir, et, nous l'avons vu, de reconnaissance, sauf dans des cas d'isolement important, d'exclusion, de déconstruction de la dignité. Cet inachèvement est source de mouvement, de projet. Les RERS représentent une démarche en perpétuel questionnement, recherche d'outils et de projets.

Nous sommes bien dans le " nécessaire bricolage (du) vivant ". Ce qui permet à cette démarche " de rester en mouvement, c'est sans doute ce " bricolage humble, sérieux et inventif ", ce " tâtonnement expérimental ou démarche d'essais-erreurs " ¹. L* procède ainsi, par tâtonnement, quand elle se débrouille : elle rassemble ses " *morceaux* " de savoirs et elle essaie : elle essaie de parler avec les petits cubains, et ça marche ! Elle est venue aux RERS, même si le côté " *intello* " n'est pas tout à fait son genre, et elle a trouvé là une façon de participer en acteur à un projet collectif valorisant. Elle tente des apprentissages de toutes sortes, quitte à choisir ensuite celui qui lui convient le mieux. Elle procède par essais et erreurs : elle n'est pas fière d'avoir décortiqué S*, une autre participante du Réseau d'Echanges de Savoirs, dont elle sentait la détresse sociale, mais elle a pris de la distance face à cette manière de faire et a su transformer cette curiosité en " souci de l'autre ".

Parmi ces tactiques qui nous interpellent, le tâtonnement, l'état d'inachèvement, la lenteur ², les temps de paresse³, nous semblent avoir leur place

¹ Claire Heber-Suffrin, 1999, Ibid, p 29

² Pierre Sansot, 1998, **Du bon usage de la lenteur**, Paris, Payot.

³ P. Lafargue., 1880, **Le droit à la paresse**, 1972, Paris, Maspéro

dans une démarche de formation. “ La paresse est un devoir qui demande un apprentissage. Revendiquer l’usage de son temps, à ses rythmes, selon son bon plaisir, voilà un art de vivre, autonome et respectueux d’autrui ”¹.

Roger Sue estime que “ nous vivons une mutation sociale de très grande ampleur, littéralement un changement de temps ”². Il nous dit par ailleurs que nous sommes en train de passer de la notion de “ l’individu productif ” à “ la production de l’individu ”,³ au “ produire sa vie ” sartrien.

Cependant, Michel de Certeau met en garde contre les “ eaux troubles ” de cette “ guerre du quotidien ” qui peut se faire avec des moyens et des buts détestables ou bien que certains n’ont pas les moyens de mener. Les temps libres ne sont pas forcément des temps libérés, des temps forts, des temps de production d’histoire personnelle (Gaston Pineau, 1986). Un accompagnement est nécessaire.

Pascal Galvani⁴ le souligne, les nouvelles technologies de l’information peuvent être une formidable puissance de lumière ou de ténèbres. Il est bon de “ proposer un accompagnement méthodologique [...] pour ouvrir des espaces pour la quête de sens, pour rendre à chacun “ sa ” singularité et “ sa ” richesse, “ sa ” vérité et non pas celle que lui propose les médias.

J’entends donc par “ savoirs bricolés ”, les savoirs “ faits avec les moyens du bord ”, les opportunités de rencontres, dans des temps choisis ou imposés par les nécessités économiques : chômage, manque de moyens financiers qui obligent à la débrouille et au bricolage de solutions, les savoirs insus, réalisés dans la quotidienneté de la vie familiale, amicale, associative, professionnelle ou de loisir, les savoirs dits “ amateurs ” non sanctionnés par un diplôme, non savants, souvent méprisés, les savoirs “ faits-par et non par-faits ”⁵. Mais aussi les savoirs construits “ dans les murs ” institutionnels, envers et contre l’académisme et la rigidité de l’Alma mater, avec force glanage, tactique, perruque et débrouille.

Je parle parfois de savoirs buissonniers. Par ce terme, j’entends les apprentissages hors de l’institution, dans les “ chemins de traverse ”, ou “ dans ”

¹ T. Paquot., **Le devoir de paresse**, in Le monde diplomatique n°541, avril 1999, p36

² Roger Sue, 3 mai 2000, in Télérama n° 2625, Tout va trop vite, c’est comment qu’on freine ?

³ Roger Sue, mai-juin1999, **Du tiers secteur à l’économie quaternaire**, Le tiers secteur en débat, Site internet Transversales

⁴ Pascal Galvani, 1999, dans Actes du **Colloque européen sur l’autoformation**, Dijon, ENESAD.

⁵ Roland Hauswald, 1999, colloque **Autoproduction & développement social**. ARGO, Paris

l'école ou l'université mais en contrebande, anonymement, ou par un retour tardif. Buissonnier et bricolage ont en commun les apprentissages “ à côté ”, à l'écart des chemins officiels, les mouvements incidents.

“ De plus en plus d'étudiants, différents de ce qu'ils furent par le passé, entreprennent ou reprennent à l'âge adulte des études. Le retour vers l'hétéroformation peut avoir pour cause un désir de reconnaissance, de validation, il peut révéler le besoin d'un regard hétéronome après une longue phase d'apprentissage solitaire et autonome ”¹. L* retrouve ainsi, après ses expériences diverses professionnelles ou associatives, ses voyages, grâce à la révélation des RERS, le sens de ses désirs permanents d'apprendre, les savoirs, “ *c'est à l'infini* ”, dit-elle.

De même l'accueil enthousiaste que rencontre “ l'université de tous les savoirs ” organisée par le CNAM de Paris dit bien cette façon “ buissonnière ” de rencontrer le savoir quel qu'il soit, avec qui que ce soit, universitaires mais aussi professionnels, et en compagnie de jeunes et de moins jeunes. Cette université fonctionne tous les jours, dimanches et jours fériés compris. Le 15 août 2000, 500 personnes ont assisté à une conférence sur “ les ultra-basses températures ”, où il était question, comme le titre ne l'indique pas, de musique !

3.1 3 - Réflexion, exploration et développement des savoirs bricolés

A l'inverse des savoirs théoriques, académiques produits dans des institutions reconnues comme savantes et qui les légitiment, les codifient, les savoirs “ communs ”, d'actions, bricolés ont à faire preuve de combativité pour se rendre visible, assurer leur publicité et sortir de leur solitude.

L'accompagnement à l'émergence de ces savoirs bricolés doit conduire à un épanouissement personnel par une prise de conscience, un développement et une diversification.

La prise de conscience consiste en une exploration des expériences par un récit de vie, “ première socialisation de la situation vécue, et qui précède le récit de formation qui formalise les savoirs élaborés dans et par l'action ”.²

L'accompagnement favorise donc par ce premier récit une attitude “ réflexive ” qui permet à la personne de prendre du recul, de la distance par rapport

¹ Christian Verrier, 2000, Site Internet.univ-paris8.fr.

² Marie-Christine Thibault, 2000, **Professionnalisation et formation expérientielle des métiers de la formation**, Tours, Université F. Rabelais.

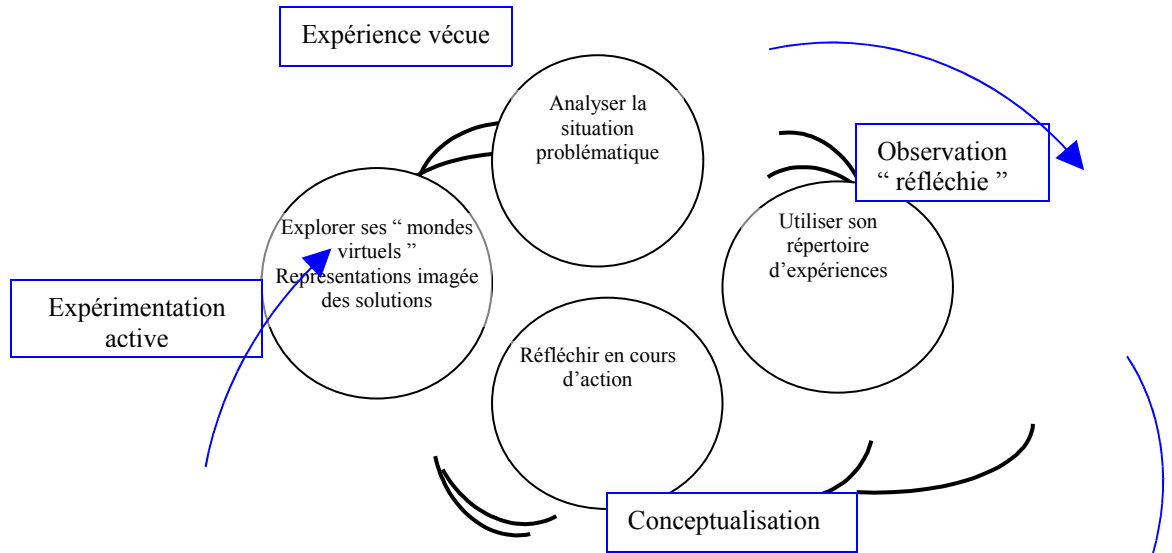
à l'expérience, à l'habileté pratiquée, pour en faire surgir des informations explicites sur le raisonnement utilisé. Quand L* parle du "décorticage" de S*, elle dit bien le rôle d'accompagnement qu'ont joué les RERS, dans la prise de distance vis-à-vis de cette attitude, et la transformation de cet essai en réflexion positive sur les relations futures entre elle et S*.

Je ne le voyais pas comme ça. On avait plutôt tendance à juger les gens. J'ai appris... à se respecter ! à accepter la différence, aussi. Ça, c'est vachement important.

Ça, c'est décortiquer les gens, au fond de moi, c'est pas beau ce que j'ai fait, et c'était plus fort que moi, j'ai vu ça malgré moi. Comme je l'aimais bien, sans le vouloir, j'ai vu tout ça ! [...] Je vois les gens différemment, c'est pas vraiment sa faute.(B 698).

Les travaux de Kolb, puis de Schön ¹, ont permis de schématiser l'accompagnement de l'émergence du savoir produit par la réflexion sur l'expérience :

Figure n° 9 du “ Processus réflexif ” d’après Schön et de “ l’apprentissage expérientiel ” d’après D. A. Kolb



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

Au-delà de la simple prise de conscience, les travaux des deux auteurs élargissent l'accompagnement par une démarche d'élucidation, de compréhension, de recherche de savoir à partir de la compréhension de situations problématiques. “ L'expérience vécue, source de formation, n'est pas systématiquement un savoir-faire mis en œuvre : des difficultés, des contre-performances en quelque sorte, permettent une progression dans les savoirs, au moins autant que les gestes professionnels parfaitement maîtrisés ” (M.-C. Thibault, *ibid*).

C'est ainsi que des GAEP, Groupes de l'Analyse de l'Expérience Professionnelle se sont mis en place (Barbier, Robin, Université Paris VIII). Ces démarches conduisent à une production de savoirs théoriques et à une diversification des savoirs initiaux. Elles ne concernent que des recherches en formation de formateurs mais pourraient servir de modèle à des pratiques plus généralisées.

¹ Donald A Schön, 1991, **Le tournant réflexif**, Paris, Les éditions logiques (1996), Coll. Formations des maîtres, 152 p -

Une autre façon de travailler la prise de conscience a été proposée par Pierre Vermersch avec l'entretien d'explicitation¹.

A partir des travaux de Piaget, Vermersch définit son objectif de la façon suivante : “ une prise de conscience accompagnée à partir du vécu de la personne ” pour expliciter, identifier des ressources non conscientisées, les clarifier, les argumenter et les proposer.

Dans la chronologie de la vie d'un individu, on travaille sur les trois dimensions incontournable de la notion de projet : passé, présent, avenir. En effet, la personne a l'obligation de faire l'effort d'un retour réflexif sur son expérience vécue, pour la mettre en mots, l'énoncer, la socialiser et en extraire un projet cohérent.

Vermersch part du principe “ qu'il y a un écart important entre ce que la personne fait et ce qu'elle dit qu'elle fait ”, ainsi, il actualise le modèle piagétien du passage du pré-réfléchi au réfléchi et distingue quatre étapes de mise en évidence de ce vécu. Avec une méthode de questionnement précise, il distingue :

- Le vécu singulier, inscrit dans l'acte.
- Le vécu représenté, encore intériorisé, privé.
- La mise en mots du vécu.
- Le vécu, objet de connaissance par la réflexion, production de savoir sur son savoir (Figure n° 9 d'après Kolb).

L'accompagnateur n'est en aucun cas un “ interprétant ” mais un facilitateur de mise en évidence, de mise en mots : “ la conscience se reflète dans le mot comme le soleil dans une petite goutte d'eau ”.²

Dans la pratique d'échange de savoirs des RERS, se retrouvent les étapes propres à la prise de conscience, au développement et à la diversification des savoirs. La démarche des Réseaux d'échanges est centrée sur l'exploration des savoirs dans un but de valorisation de la personne et cette démarche rejoint mon hypothèse centrale.

La première étape de la création d'un nouveau Réseau est de faire la liste des savoirs disponibles chez les personnes intéressées.

L'autre jour, pour la fête des associations à La R., j'ai rencontré deux vieilles dames qui étaient assises à l'ombre. Je leur ai dit : “ vous êtes en retraite, vous avez passé les années de travail, qu'est-ce que vous faisiez ? ”. Une m'a dit

¹ Pierre Vermersch, 1994, **L'entretien d'explicitation**, ESF

² Vygotsky, cité par Angel Rivière, 1990, **La philosophie de Vigotsky**, Bruxelles, P. Mandago Editeurs

“ j’étais coiffeuse, qu’est-ce que vous voulez que je vous apprenne ? ”. Vous pouvez nous apprendre à couper les cheveux ! (B 415)...et l’autre était secrétaire. Je lui ai dit “ il y a des jeunes qui ont besoin d’apprendre le clavier ”. Une jeune qui est là, au centre social, si elle apprend ça, elle sera moins perdue si elle connaît au moins le clavier.

Tout le monde ! tout le monde peut apprendre, ne serait-ce que tenir un outil, ou manipuler des boutons sur un ... truc moderne, là. Moi je ne sais pas faire ça, M m’a appris à manipuler le Minitel. Je ne savais pas. On sait tous quelque chose (V 213)*

Tu parles de ce que le monsieur ou la dame pourrait enseigner, ça ou ça à cette autre dame et on leur demandera si ça les intéresse (B 378)

Lorsqu’une personne se présente dans un réseau, un animateur va aussitôt lui demander ses offres et ses demandes en savoirs. Chacun va s’efforcer de décrire, de chercher dans ses expériences les savoirs utilisés, ceux qui font défaut ou qui donnent envie d’explorer, d’aborder, ceux qu’on a oubliés ou dont on n’ose plus se dire porteur. Notons que l’occasion est donnée à la personne d’illustrer par un récit de vie ou, tout au moins, d’expériences, son passé d’apprenant ou d’enseignant, ce dernier étant bien souvent complètement ignoré et nié.

L’important est d’être sollicité, voire réveillé ou révélé sur les savoirs que l’on possède. L* dit à ce sujet l’indispensable souci de penser que chaque personne est porteuse de savoir :

Tout le monde a ce pouvoir de transmettre, même le pauvre type qui erre avec son sac à dos et sa bouteille. Je suis sûre que dans le fond de lui-même, il sait quelque chose. Mais on ne va rien lui demander à ce pauvre type, sûrement pas ! C’est sûr qu’il sait quelque chose, on ne sait pas ce qu’a été sa vie, s’il était ... Moi, j’en sais rien, orthophoniste ou... n’importe quoi. Il n’est pas né clochard ! Il a dû vivre comme tout le monde mais on ne sait pas de quoi ! Peut-être qu’il a été artiste, qu’il a été n’importe... on ne peut pas s’imaginer...Peut-être qu’il était dans un cirque ! qu’il s’est cassé le cou et qu’il peut plus faire ! On sait pas !....(Vidéo 202).

C’est alors l’occasion également de redonner de la valeur à des savoirs ordinaires, jugés comme tels par la personne elle-même et par la société. “ Le réseau transmute en savoir ce qui est, au mieux, rejeté vers l’éducation informelle et

l'échange personnel ¹. L* se sent sortie de ses gonds quand quelque chose est laissé derrière soi, jeté. “ *Les objets et les savoirs : il faudrait revenir un peu en arrière, [...] il ne faudrait pas effacer tout ça* ”. (V 254)

A la question : comment s'est fait l'apprentissage de tes savoirs en récupération, en bricolage, en couture ? L* répond : *par le manque d'argent, en regardant, par hasard, c'était pour moi, c'est l'occasion qui fait ça*. Elle valorise, a posteriori, l'imagination, la débrouille, le bricolage et l'autoformation. Elle regrette toutefois que ces savoirs n'aient pas été consolidés par des études formelles et montre ainsi la limite de sa reconnaissance de la valeur des savoirs buissonniers : *mais je ne travaille pas à la maison, les études, moi, c'est pas quelque chose que ..., j'avais les bases, je n'ai pas appris ça* (à apprendre dans les livres), *moi, je vais aller chercher dans un bout de tissu ou dans un..., il y a des gens qui vont étudier, moi, non ! Je préfère travailler comme ça, [...] toute seule. Ce qui fait que quand je travaille en cours, on me dit, ça c'est pas bien. “ Elle ” me laisse faire et elle me laisse finir* (son professeur de couture). [...] *Il aurait fallu, quand je travaillais, que je fasse des études. Parce ce que non seulement je travaillais, mais il fallait s'occuper de la maison, des enfants et de tout le bazar...*

Il n'est pas question de dire que tous les savoirs se valent et L* le dit bien, il y a une hiérarchisation des savoirs mais à condition de spécifier les contextes : sur le marché du travail, on sait bien qu'une agrégation “ vaut ” plus qu'un certificat d'études, même s'il y a des exceptions.

Cependant, la démarche des RERS réhabilite et redonne vie à des savoirs trop rapidement obsolètes ou dits de pauvres, des savoirs dévalorisés car liés à un vécu douloureux. V*, animatrice d'un Réseau l'exprime dans son entretien :

Des fois, les gens sont porteurs de ces savoirs du quotidien, mais il n'y a pas assez de reconnaissance et ils vont même hésiter à l'offrir dans les réseaux parce que c'est un savoir qui est lié au vécu. Ils se disent “ ça, tout le monde le sait, tout le monde sait faire ”.

Maintes occasions sont données dans les RERS d'explorer ses savoirs :

- Dans une situation d'apprentissage, quand l'échange fonctionne ou “ dysfonctionne ”, les participants doivent se poser des questions - souci de leur responsabilité réciproque, à l'égard du groupe et du médiateur - réfléchir sur

¹ Nicolle Borocco et Hélène Salmona, Jean Pierre Delay, 1996, **Une histoire dans la ville**, Vigneux, Ed. Matrice, 205 p.

l'action en cours, sur le pourquoi des résistances, sur les manières à inventer, à retrouver pour faire que les partenaires cheminent de façon satisfaisante. C'est le cas de L* et de son échange d'espagnol dont elle n'est pas toujours satisfaite :

L'autre jour la personne voulait apprendre l'heure, j'ai pas été capable de lui donner et j'y ai pensé (A 216) Et puis c'est ma faute, je savais qu'elle voulait apprendre l'heure, j'avais pas travaillé ça... je sais pas faire. On y va jeudi, alors... [...] préparer un cours, quelque chose comme ça, je n'ai jamais fait ça... Il faut que je me prépare la veille pour le lendemain... C'est mieux pour moi, parce que c'est rangé dans ma tête, je sais pas où c'est mis, c'est mieux de faire comme ça et de l'écrire tout de suite. Ça vient pas assez vite. Je n'ai pas l'habitude de manipuler l'écrit...

La démarche par tâtonnements, essais et erreurs, permet de découvrir les processus de transmissions de connaissances.

Il s'agit peut-être de mettre son savoir relationnel en marche pour trouver la personne ressource qui débloquera la situation par un apport ponctuel.

- Dans les formations organisées par les RERS. Il y a échange structuré de savoir par l'échange mutuel et en groupe : on retrouve le goût et la capacité d'apprendre grâce à la réussite et dans un cadre relativement souple, on y apprend l'autonomie et la prise de parole. On y travaille aussi sur les pratiques, on confronte les réussites et les difficultés, on y élabore des solutions, on en découvre également. On explore des situations dans la réciprocité : “ ai-je envie d'apprendre à quelqu'un, ou d'apprendre pour moi-même ? ” “ Quel pourrait être l'avenir de mes relations aux savoirs ? ”. “ Il existe des outils, des situations, des types de questionnements, des jeux pédagogiques qui peuvent faciliter soit individuellement, soit collectivement le repérage des savoirs ”¹.

Jean Pierre Delay s'attache à construire et à expérimenter des démarches de repérage et de construction collective de savoirs ²

Les fonctions des formations “ Réseaux ” ont été évoquées de façon très constructive par Nadine Couzy, alors animatrice dans le réseau d'Evry lors du colloque “ Echanger les savoirs, c'est changer la vie ” MRERS, 1989, (pages 57-59).

¹ Claire Héber-Suffrin, 1998, page 165

² Delay, Borocco, Salmona, op. cit. (page 177)

- Dans les réunions “ inter-réseaux ” qui peuvent être considérées comme des moments très importants d’autoformation. C’est en effet l’occasion de se découvrir mutuellement, de personne à personne et de réseau à réseau, de s’explorer réciproquement. Echanges d’idées, de proposition, d’offres et de demandes de savoirs, de propositions, de découvertes de nouveaux savoirs, de pratiques innovantes ou de pratiques “ autrement ”.
- Par la mise en route de “ recherche-actions ”¹, à l’initiative du Mouvement des RERS ou sollicitées par les pouvoirs publics, par les Colloques et les Universités d’été que le MRERS organise ou auxquels il participe, par la collaboration à des mouvements éducatifs, sociaux et politiques (Histoires de vie en formation, Réseau en Reconnaissance des Acquis, Mouvement D’économie Solidaire, etc.). La recherche à l’œuvre dans les différentes participations des membres des RERS est une curiosité à nourrir pour cheminer, avancer, enrichir, approfondir, explorer de nouvelles voies, de nouveaux partenariats, de nouvelles réciprocitys.

“ On butine, on s’approprie, voire on détourne, on subvertit ... décidé à faire son miel ... et, du même coup, soutenir le désir ” (Borocco, op.cit., page 29).

L’intérêt de cette exploration - prise de conscience – formalisation des savoirs est de permettre une diversification et une complexification. La pensée d’Edgar Morin ² est un support pour comprendre cette dernière notion.

Rappelons-nous que le but de la réciprocité n’est pas une simple accumulation – “ *je récupère et je donne* ”, nous dit L* - mais bien la richesse et la circulation des acquis ; pour soi, pour les autres et pour faire ensemble la société. Car l’accumulation, si elle n’est pas organisée, accompagnée, ne donnera qu’un savoir fragmenté, sans liens avec les autres dimensions, sociales, politiques, économiques du vécu. Il s’agit au contraire de se donner les moyens, par des débats, des réflexions, pour ne pas être les serviteurs d’explications simplistes - voire totalitaires - de comprendre ce qui a trait à des événements complexes de la vie en société.

¹ Mise en place d’un DURF, **Diplôme Universitaire de Responsable de Formation** (formation en trois ans, par production de savoirs, dispensant en fin de cursus un diplôme homologué de niveau maîtrise (à Evry)

² 2

Edgar Morin, 1999, **Affronter l’incertitude**, in revue “ Sciences humaines ” Hors série n° 24, mars/avril 1999 et Jérémy Ahearne, **La complexité dans les réseaux**, Lyon, Chronique sociale, (à paraître).

ARNAUD Bernadette, 2000, Reconnaissance et accompagnement des savoirs « buissonniers, bricolés ». Etude des effets des Réseaux d’Echanges Réciproques de Savoirs. Université F. Rabelais Tours.

Cette fragmentation se retrouve trop souvent dans nos pays pourtant démocratiques pour les prises de décision, qui restent l'affaire d'experts extérieurs, sans consultation des citoyens concernés – ou sans la totalité des citoyens comme l'ont dénoncé les fondateurs des RERS. On se prive ainsi du pouvoir d'imagination de tous et on frise l'immobilisme dans des actions à court terme et courte vue.

L'imagination créatrice ne peut venir que d'un brassage de connaissances riches et variées. La vérité est dispersée dans des endroits multiples et émerge de “mouvements tourbillonnants brassant des éléments hétérogènes” (Jeremy Ahearne). C'est le mouvement lui-même qui est important et qui doit se continuer.

La circulation des savoirs que suscitent les RERS permet à ces savoirs de se régénérer en permanence, et aux participants de s'enrichir de savoirs multiples et de tisser des liens entre les connaissances.

Pour affronter ce “bouillonnement de savoirs” - surtout technologiques - que nous vivons, les Réseaux d'Echanges de Savoirs restent eux-mêmes ouverts à un certain désordre pour accueillir et cultiver les aléas qui surviennent. Si la complexité est en passe d'être vaincue, il est indispensable, selon Edgar Morin, de générer un nouveau désordre pour ne pas rester dans l'immobilisme, la “solidification des processus”. Il faut considérer l'exploration de nouvelles idées, nouvelles personnes, nouveaux réseaux comme des “systèmes en réorganisation constante”.

Ce bouillonnement donne l'impression d'un entrecroisement incroyable d'éléments disparates et variés. C'est schématiquement ce qu'Edgar Morin entend quand il nous parle de complexité. Plutôt que de vouloir démêler, mettre à plat, d'organiser linéairement, il faut, pour préserver l'intérêt et la richesse du processus, traiter cette “complexité”, ce “tissage” “sans (le) mutiler” (Jeremy Ahearne). “Tisser ensemble, laisser s'organiser ensemble des éléments isolés pour faire émerger du nouveau” qui peut être du savoir, mais aussi du plaisir, de la confiance, de l'autonomie, du lien social.

Du lien avec les autres mais aussi avec soi-même. “Chaque fois que je me complexifie comme centre, que je me relie à d'autres savoirs, expériences, auteurs/acteurs, je développe des dimensions de moi-même ; je les relie entre elles, je me relie en moi” (Claire Héber-Suffrin, citée par Jeremy Ahearne).

La meilleure image qui nous semble illustrer cette complexité enrichissante est cette figure élaborée par Claire et Marc Héber-Suffrin ¹ “la boucle des agirs

¹ Claire et Marc Héber-Suffrin, 1992, **Echanger les savoirs**, Paris Desclée de Brouwer, (pages 290-302)

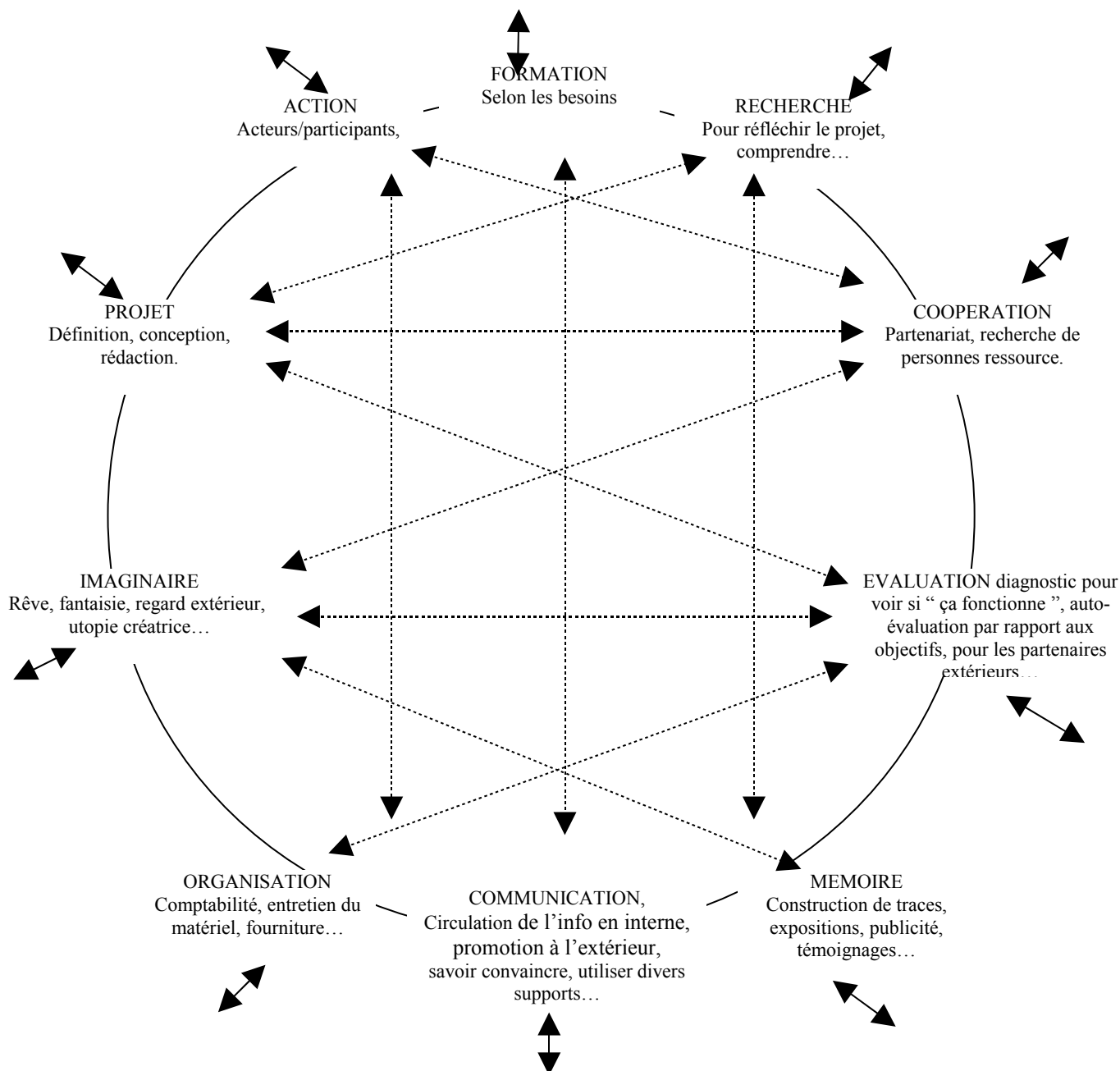
complexifiés ” que nous avons renommée “ le cercle des savoirs tissés ”. (figure n° 10 page suivante).

Comment, dans un groupe, peut-on mobiliser des compétences pour réaliser un projet?

Figure n° 10

“ **Cercle des savoirs tissés** ”, élaboré pour illustrer les liens à tisser, sous forme d'apprentissages sollicités ou construits dans le cadre d'un atelier de création collective d'un spectacle de marionnettes (Inter-RERS de Tours)

D'après la Boucle des Agirs Complexifiés (Héber-Sufrin, 1992)



En terme de formation, cette figure veut signifier que chacun est capable de partager du savoir et peut s'introduire dans la boucle de l'action par l'entrée qui lui convient. Aucune fonction (pôle de compétence) n'est interdite : c'est un pari sur l'autre. L'essentiel étant d'être sollicité sur les compétences possédées et que chacun peut se découvrir au cours de l'action collective. Le pire serait de ne pas être sollicité.

3.2 - Savoirs existentiels et accompagnement

Les rencontres avec L* avaient pour but de recueillir son témoignage susceptible de m'éclairer sur ses différents temps et modes d'apprentissages et sur les effets des divers accompagnements qu'elle a pu croiser. J'ai, en effet, rassemblé ce qui constitue trois entretiens biographiques et une autobiographie raisonnée réalisée en partie en face à face. Mais au-delà de ces entretiens, j'ai vérifié qu'il se produisait ce que Bourdieu¹ appelle une " auto-analyse assistée ", c'est-à-dire que L* " profitait de l'occasion qui lui était donnée de s'interroger sur elle-même pour opérer un travail d'explicitation ", de " ranger ", selon son expression favorite, de mettre en ordre, au moins chronologique, les événements qui faisaient sa vie et, ce faisant, de leur donner du sens.

Donner du sens signifie assurer une cohérence dans les convictions, les valeurs éthiques, morales et identitaires, continuité entre passé et présent grâce aux ruptures, aux erreurs, aux zigzags², aux bricolages.

Comme le dit Gaston Pineau (1983)³, " la formation ne se limite pas à l'acquisition de savoirs et au développement des compétences, elle est aussi un processus existentiel de mise en forme personnelle (Bildung), et de production de sens ".

On peut entendre la formation comme une éducation (s'éduquer), ce dernier terme renvoyant à l'origine latine *educare*, nourrir. Il ne suffit pas de se donner une forme, de se transformer : il faut encore nourrir, entretenir cette nouvelle image de soi.

Il est alors difficile de ne pas ressentir chez L* l'importance du milieu de la terre comme nourriture physique et spirituelle. Ce milieu maternel et géographique – " *je suis d'origine terrienne : mes parents... ma mère avait une exploitation maraîchère tout à côté (V 53) [...]. J'ai grandi dans ce quartier* " - l'a faite ce qu'elle est aujourd'hui, l'a façonnée.

¹ Pierre Bourdieu, 1991, **Introduction à la socioanalyse**, in Actes de la recherche en sciences sociales, n° 90.

² Bricoleur est d'abord un terme de chasse désignant un chien qui ne suit pas droit la piste, qui va en zigzag (1778), in A. Rey (dir), 1992, Dictionnaire Historique de la Langue Française, Paris, Le Robert.

³ Cité par Pascal Galvani, 1999, colloque autoformation, opus cit.

Si on n'avait pas la terre, on serait pas là ! C'est quelque chose qui nous prend la tripe ! On voit grandir tout ça, on en mange, on mange les fruits de cette terre.

Elle dit aussi :

...ça m'a rempli la tête, ça m'a donné beaucoup de bonheur, ça m'a stabilisée, complètement.(A 298) [...], la terre, c'est sacré...

Cette terre est le symbole de la “ base ” de toute chose, le socle d'où l'on prend appui, d'où l'on peut observer, élargir son horizon sur les gens et les choses. La terre d'où germent les rêves et les possibles. La dernière anecdote qu'elle nous narre est chargée de symbole et de sens :

Quand je suis allée en vacances cette année, j'ai découvert des graines qui étaient après germer sur le sol, c'était une période favorable, la graine, deux jours après...c'était beau, c'était magnifique ! J'ai jamais fini, je ne m'ennuie jamais ! (C 251)

“ Le terme de nourriture peut alors signifier l'apport d'une véritable vitamine de l'être ” (René Barbier)¹.

Mais la terre peut évoquer aussi le rapport haut/bas, matière scientifique/matière brute, luminosité/obscurité, autonomie /enracinement. Ces rapports nous rapprochent du symbolisme jour/nuit de la formation de Gaston Pineau (1983). Le temps diurne est le temps de la formation institutionnelle, visible, dominante, alors que le temps nocturne est considéré comme “ résiduel ”, sous-développé. Mais l'hypothèse de Gaston Pineau est que ce temps est celui de l'autoformation.

Chez L*, le temps de la terre ne serait-il pas temps et milieu de formation “ résiduels ”, c'est-à-dire “ lieux privilégiés d'émergence et de développement de l'autos, cette réalité invisible mais constitutive de toute individualité existentielle et autonome ? ” (Edgar Morin, 1977, cité par Gaston Pineau, *ibid.*).

Ce “ résiduel ” de la formation, sous-développé, négligé par la formation diurne, institutionnelle, visible, est pourtant ce qui fonde la personne dans son identité. L* ne serait pas ce qu'elle est devenue sans cet ancrage terrien qu'elle a rejeté, puis travaillé, et, finalement, sacralisé.

¹ René Barbier, 1998, **L'éducateur comme passeur de sens**, in Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et d'Etudes Transdisciplinaires n° 12.

...parce que j'aime toutes ces choses, que la terre, c'est quelque chose de moelleux, dont on peut pas se passer ! C'est le bonheur de la terre, ça, c'est une certaine liberté, (A 268).

mais j'ai aussi appris à faire des boutures de tomates, et ça, ça vous nourrit, quand même ! C'est très, très utile. Mais faut l'aimer la terre pour la travailler, faut la toucher, faut la regarder (A 274).

Enfin le symbole du “résidu” se conjugue parfaitement à celui de la récupération cher à L*. Tout ce qui est laissé sur le bas-côté, jeté, mis au rebut, peut avoir une nouvelle vie, une utilité (donner, rendre service), en somme possède un sens. Tout : les choses comme les savoirs. D'où la richesse des métaphores terriennes et de la récupération ou du glanage des savoirs découverts dans l'analyse des entretiens.

3.2.1 - Articulation de la vie à la connaissance

Les professionnels du domaine du “social”, de la formation et de l'orientation professionnelle (au sens large), ont bien senti la nécessité d'accompagner la construction de projet, la mise en œuvre de formation, et la reconnaissance d'acquis en marge de la vie professionnelle ou scolaire, voire dans la “vie” elle-même.

Ont émergé de nombreuses pratiques à l'intérieur du domaine des sciences humaines, dont il n'est pas nécessaire de faire l'inventaire. L'attitude de L* dans ses entretiens-analyses, sa “rage de traduire sa vie en mots”¹, de la “ranger”, de “l'immortaliser” correspond à ce que les fondateurs des pratiques d'histoires de vie nomment : “construction de sens à partir de faits vécus personnels”.

Ces démarches se centrent en effet sur l'articulation de la vie et de la connaissance dans un processus de formation.

“Ces prises de paroles subjectives, qui peuvent paraître dérisoires scientifiquement pour certains, sont vitales pour le sujet...”². Dans cette perspective, en effet, nous retrouvons la dimension “poétique” (de *poiein*, produire, créer) de l'expérience de vie, au sens où chacun produit sa vie, l'autoproduit. Et, dans la rage de raconter sa vie, qui est notre lot commun, s'exprime la rage de donner du sens à

¹ Jean-Louis Legrand ; Gaston Pineau, 1996, **Les histoires de vie**, Paris, PUF, Que sais-je ? 127 p. n° 2760. Page 3

² Pineau, Legrand, 1993

des événements dispersés, de tenter de se comprendre et de se faire comprendre, de se connaître et reconnaître pour se faire reconnaître.

Dans le cadre d'un accompagnement en formation, il s'agit de prendre en compte, en plus de la production de savoirs et du développement des compétences, la dimension symbolique que chacun porte en soi sur sa vie et ses savoirs. L'individu opère donc une mise en forme, une culture (Bildung au sens où Hegel l'emploie) de son vécu. Les histoires de vie peuvent être considérées comme une pratique de reconnaissance et d'identification des expériences antérieures.

D'autres formes d'accompagnement en groupe existent : le Blasonnement de Pascal Galvani (1997) inspiré des travaux de Gilbert Durand ¹, propose aux participants de traduire en images-symboles leurs expériences de vie et de partager cette mise en forme particulière avec le groupe, afin d'émettre des hypothèses sur le sens produit et dégagé de ces formes " artistiques, gestuelles, rituelles, poétiques ".

3.2.2 - Récits de vie et témoignages dans les RERS

Dans les RERS, récits de vie, témoignages alimentent généreusement ateliers d'écriture, almanach et colloques...et documentaires télévisuels.

Dans l'histoire du Mouvement des RERS, les récits ont valeur de mythes même si ce n'est pas le but recherché. Certains témoignages circulent ainsi de réseaux à réseaux et diffusent en les illustrant les principes de bases de la démarche. Hélène Viret ² rappelle ainsi le mythe fondateur de " la chaufferie " retracé par Claire et Marc Héber-Suffrin (1988).

Le récit de vie ou simplement d'échange de savoirs est une pratique encouragée pour que chacun s'approprie sa propre histoire, et, la racontant, raconte également l'histoire possible des autres.

Quand L* parle de sa rencontre avec les RERS et de son changement de point de vue, ne parle-t-elle pas de sa propre compréhension d'elle-même ? *Oui, sur le plan humain, ça m'a appris... à respecter les individus qui sont plutôt en détresse, on s'aperçoit qu'il sont malheureux (A 252).*

¹ Gilbert Durand, 1983 (1^{re} édition : Bordas, 1969), **Les structures anthropologiques de l'Imaginaire**, Paris, Bordas.

² Hélène Viret, 1991, **L'engagement bénévole dans les Réseaux d'Echanges Réciproques de savoirs**, Evry, MRERS

L* ne se prive pas de faire le récit de ses échanges, de ses expériences, de ses apprentissages, y compris dans leur dimension d'erreurs, de risque. Elle s'engage de cette façon dans une réflexion sur son passé et chacun peut se retrouver dans cette histoire.

Les témoignages ne sont pas tous spontanés et, comme nous venons de le dire, les RERS sollicitent leurs membres dans un souci de diffusion, de mémoire et de débat sur la démarche. Le fait d'être sollicité, rappelons-le, apporte à la personne une reconnaissance extérieure et une valorisation par la prise de conscience d'une participation à une action collective. Prise de conscience favorisée par l'exploration des savoirs dans les médiations des échanges, dans les temps de formation, les réunions, les fêtes des Réseaux.

3.3 - Savoirs théoriques et Accompagnements

La nécessité de développer des savoirs théoriques tout au long de la vie a son origine dans les exigences de " la société actuelle qui a de plus en plus besoin que la population investisse des connaissances savantes pour améliorer le travail et toutes les autres activités personnelles familiales et sociales de tous les jours[...] " ¹ et surtout de faire face au renouvellement et à la multiplication incessante des savoirs.

Les savoirs théoriques peuvent donc être définis par la capacité des personnes à mobiliser des connaissances appropriées, adaptées aux nombreux changements et innovations technologiques. Les personnes sont donc invitées à développer un savoir selon un processus inspiré de la méthode scientifique : c'est-à-dire " Réfléchir l'expérience pour organiser, hiérarchiser et orienter l'acquisition et la production de savoirs " ², pour ne rien laisser perdre et rentabiliser ce processus.

L'émergence de cette exigence est assez récente. Elle provient d'une demande du champ social, sommé de trouver des solutions à la crise de l'emploi, et de l'évolution du contenu du travail. On souhaite voir les personnes se prendre en charge, être autonomes. Il s'agit donc de mettre en évidence ce que l'expérience personnelle de chaque individu a pu générer comme apprentissage, comme savoir.

¹ Dumazedier J., in *Educations*, fév-mars 1995, p30

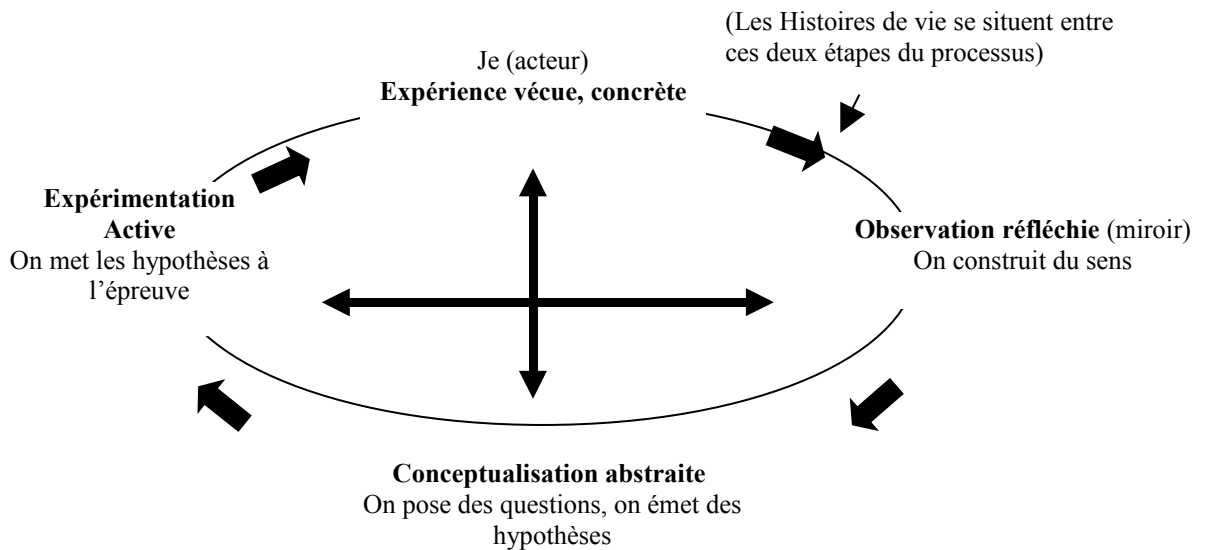
² Galvani, 1999, op.cit., p 4

Pour que l'expérience crée du savoir, prenne sens pour l'individu, il faut qu'elle soit transformée, qu'il y ait une observation réflexive : Bernadette Courtois³ définit ainsi la formation expérientielle :

“Idée de connaissance intime, résultant d'une relation directe et réfléchie d'un sujet à lui-même, à un autre sujet, objet ou environnement ”.

Figure n°11 de l'apprentissage expérientiel de Kolb

d'après Bernadette Courtois :



Cette figure nous montre l'existence de l'apprentissage par la pratique et l'importance de la mise en évidence de cet apprentissage. L'individu peut ainsi connaître son savoir, le re-connaître. Ainsi se met en marche une réelle démarche scientifique avec les différentes étapes communes à toute recherche.

- identification d'une question-problème autour de l'expérience vécue
- réflexion sur l'expérience, le souvenir est mobilisé, le sujet se met “ au balcon ”, à distance
- formalisation de la question, des hypothèses pour répondre aux questions posées par la pratique
- validation des hypothèses par l'expérimentation.

Sans ce processus de formalisation, le savoir reste une somme de savoir-faire, de tours de main, qui ont bien sûr leur validité, mais qui restent souvent subconscients et, par conséquent difficilement transmissibles et transférables.

³ Courtois Bernadette, 19 juin 1993, "**La formation expérientielle des adultes**", Tours, documentation de travail, contribution au colloque de Sherbrooke

Que dit l'analyse des entretiens de L* à ce sujet ? Peut-on adapter le schéma de Kolb à son parcours de vie et surtout à sa participation aux RERS et aux effets de celle-ci ?

Etant sollicitée pour raconter ses voyages - car elle a été identifiée par cette singularité à son arrivée dans les RERS - L* a sorti ses flèches, sorti sa carte et est allée raconter ses voyages. Mais, ce faisant, elle s'est demandée peu à peu quel était le lien qui réunissait les Indiens rencontrés en Guyane et les personnes croisées aux réseaux. Elle a découvert qu'elle avait appris à respecter les différences. Ce savoir construit, elle l'exprime à l'occasion d'une question sur les bénéfices des Réseaux d'échanges :

Q : qu'est ce que tu appris d'autre dans les Réseaux ?

L : à se respecter ! à accepter la différence, aussi. Ça, c'est vachement important.

Q : et ça, tu ne l'avais pas fait avant ?

L : je ne le voyais pas comme ça. On avait plutôt tendance à juger les gens, à les regarder différemment. Maintenant, on s'en approche. J'étais pas distante mais je ne les fréquentais pas trop. Maintenant, je flirte¹ avec.

Q : et qu'est ce qui a fait ça ?

L : de vivre avec des gens qui n'ont pas d'argent, comme en Amazonie ! ils n'ont pas d'argent, ils troquent tout.

Q : et dans les Réseaux ?

L : c'est d'avoir rencontré des gens différents. U, par exemple, c'est une femme très spéciale, mais elle a quelque chose de très, très attachant.(B 666)*

L* a fait un travail de réflexion, de mise à distance de son expérience, avec d'autres participants des RERS, en racontant, en écoutant les retours, les émotions suscitées. Travail "avec les autres" exprimé par l'emploi du "on". puis, elle "formalise la question" et s'approprie les hypothèses, c'est le "maintenant, je flirte avec".

Cette distance lui a permis de se rapprocher, de comprendre des personnes plutôt en détresse, "on s'aperçoit qu'ils sont malheureux", dit-elle. Elle a ainsi développé un savoir sur ses savoirs. Elle a enrichi son savoir sur un pays, ses habitants, les conditions de vie et leur environnement naturel, d'un savoir en humanité. Elle a des savoirs sur "comment on se met en relation avec les autres".

¹ Flirter : sens figuré, se rapprocher d'un groupe (1913, Péguy) in Le Robert, Alain Rey, dir.

Ce sont des savoirs sur la société, et pour faire société. Ce ne sont pas des savoirs qu'elle est allée acquérir dans des livres ni sur les bancs d'une institution mais en bricolant, en essayant, en se " débrouillant ".

On peut dire qu'elle a acquis des compétences sociales mais aussi des compétences à réfléchir son expérience pour se transformer.

3.3.1 - Production de savoirs assistée, ou " entreprendre d'apprendre "

Les travaux d'Henri Desroche, " Entreprendre d'apprendre " et de ses collègues des Universités coopératives, de Bertrand Schwartz, et son " autoformation assistée ", de Chartier et Lerbet, " La formation par production de savoirs ", l'expérience des Réseaux d'Echanges de Savoirs, toutes ses démarches questionnent la réflexion sur l'expérience. Elles soulignent la richesse de la prise de conscience du potentiel insoupçonné de l'expérience.

Pour Henri Desroche, les savoirs existent à l'état endogène, c'est-à-dire dans le vécu – souvent très riche de créativité – de personnes de terrain, instituteurs, animateurs, éducateurs d'alphabétisation porteurs d'actions sociales. Se servir de ses savoirs, les analyser, les réfléchir, émettre des hypothèses, des interrogations, des concepts, constitue une recherche véritable, pour une visée d'économie sociale de développement coopératif. De nos jours, des initiatives locales (des municipalités entre autres) de solidarité internationale se développent et constituent une véritable " école de l'engagement " et, si elles sont accompagnées de la création de sens, devraient fournir de " véritables gisements de compétences " ¹

L'accompagnement serait donc un encouragement, Henri Desroche n'en est pas avare, à la formalisation, à l'écriture, à la recherche , à partir d'une " autobiographie raisonnée ", sorte de " maïeutique " pour accoucher l'expérience vécue, " s'élucider et se communiquer, se convertir ou se réinvestir " (Henri Desroche, op.cit. page 48).

Bertrand Schwartz, fondateur de l'association " moderniser sans exclure ", quant à lui, souhaite offrir une médiation entre les savoirs proposés – souvent en grand nombre sous l'emballage des nouvelles technologies de l'information – et l'apprenant, dans un souci " d'autoformation assistée ". Il y va d'une incitation à apprendre dans des conditions et avec un contenu qui ait du sens notamment pour des

¹ Michel Raffoul, **La coopération décentralisée, nouveau champ de la solidarité internationale**, in Le Monde diplomatique n° 556, juillet 2000, page 22-23

jeunes “ décrocheurs ” de l’école, sans qualification à leur entrée sur le marché de l’emploi.

Le but de ces démarches est de favoriser ou de remettre en marche un processus d’apprentissage (apprendre à apprendre) en reliant l’expérience du sujet et les savoirs théoriques formels. Elles proposent pour cela une méthodologie précise :

- Réflexion et analyse de l’expérience (récits de vie, autobiographie raisonnée, récits d’apprentissage...)
- Initiation à une démarche de recherche scientifique (hypothèses, questionnements, conceptualisation)
- Production de savoir personnel

On retrouve dans le parcours et les réponses de L* les étapes du processus de construction d’un savoir personnel réussi puisqu’il fait “ sens ” pour elle, c’est-à-dire qu’elle a “ intégré ” la somme d’informations reçues :

- **Questionnement préalable** (je veux faire quoi, avec quoi, pour quel but ?) inventaire des possibilités, imagination des rôles possibles, anticipation de voies nouvelles, projet). L* s’est posé ce genre de questions quand elle a cherché à travailler dans l’horticulture et qu’elle a décidé de profiter de la formation permanente ou décidé de participer aux RERS :

j’ai regardé, écouté (A 108) [...] j’avais un but, j’avais à m’occuper comme ça. Après je me suis adaptée à ma vie (A 157).

- **Hypothèses** (si je choisis telle ou telle voie, j’aboutirais à ça ou à autre chose).
Alors tu écoutes et puis au bout d’un certain temps, tu piges et tu commences à parler. Tu parles de ce que le monsieur ou la dame pourraient enseigner, ça ou ça à cette autre dame et on leur demandera si ça les intéresse (B 377).
- **Efficacité, pertinence** : L* sait bien démontrer le fonctionnement des échanges dans les RERS, la valeur de la réciprocité, de la parité, de la reconnaissance de la valeur des personnes au-delà de leurs lacunes :

même S, elle peut pas faire 3 mots sans faire une faute, et n’empêche qu’elle a un texte merveilleux, les fautes d’orthographe, ça compte à l’école c’est tout (B 553).*

Elle sait reconnaître le changement provoqué par ces choix de vie :

ça m’avait démarré un autre genre de vie et différent (A 28).

C'est mieux pour moi, parce que c'est rangé dans ma tête, je sais pas où c'est mis, c'est mieux de faire comme ça et de l'écrire tout de suite (A 228).

Oui, sur le plan humain, ça m'a appris (A 252).

- **Compétence, performance dans les résultats :**

J'ai fait aussi de la formation permanente en art floral : il faut préparer son feuillage, ses fleurs, et pas n'importe comment. Les outils, c'est à droite, les fleurs, à gauche. Et on prépare ça en un quart d'heure de temps. On ramasse des très belles feuilles et des petits boutons qu'on effeuille, on fait une petite décoration plate, c'est très beau, dans une saucière, dans une tasse...(A 322). [...] on range toujours de la même façon, on sait que les grands outils sont à droite dans la boîte. C'est comme dans le tiroir de la cuisine.

- **Transférabilité, transmissibilité :**

Ils cherchaient un pr., quelqu'un susceptible de leur enseigner l'étude de la plante. Moi, j'avais la possibilité de faire ça. Et j'ai travaillé toute une année de scolarité (A 64) [...] J'ai pu l'offrir et ça a rendu service à des petits Indiens (A 193)

- **Motivation, sens pour la personne (dimension existentielle).**

ça m'a rempli la tête, ça m'a donné beaucoup de bonheur, ça m'a stabilisée, complètement. (A 298).

En fait j'ai commencé ma vie quand j'ai divorcé. J'avais la liberté.(A 53). Elle montre à quel point ses savoirs bricolés sont l'expression de cette liberté conçue hors d'une tutelle familiale et conjugale.

Je faisais ça avec beaucoup d'amour (A 303)...

Si L* peut aujourd'hui, dans le cadre d'un questionnement extérieur comme ces entretiens, exprimer, distinguer des catégories, décortiquer son savoir et en faire une synthèse communicable, c'est qu'assurément elle a trouvé un lieu et des temps favorable à cette expression.

Elle a construit un savoir sur ses savoirs. On voit bien dans ses réponses une référence à une idée, à des valeurs, à une théorie découverte dans la pratique des échanges de savoirs et d'idées qui s'y déroulent. Le fonctionnement en réseaux, inter-réseaux est favorable à la circulation des idées, des concepts à travers des pratiques et des témoignages. L* a une approche des événements plus sensible qu'intellectuelle : *Sur le papier, c'est bien, mais... faisons-le ! (V 255),* dit-elle et elle

a su tirer parti d'applications pratiques pour comprendre, analyser la démarche des RERS.

La valeur du témoignage chez L* est, semble-t-il, primordiale, d'autant plus que ses effets sont renforcés par les sollicitations dont elle est l'objet et auxquelles elle répond volontiers. Par générosité, mais aussi par souci de donner du sens et enrichir ses expériences.

Ainsi, valorise-t-elle son parcours et ses savoirs, mais en ayant aussi conscience de valoriser les " idées, les valeurs " portées par les RERS.

Conclusion

Laissons la parole à Gaston Pineau : " toutes ces démarches ont en commun de considérer l'autoformation comme un processus vital, de mise en forme de soi par prise de conscience de l'action conjuguée de soi, des autres et des choses " ¹.

L'accompagnement des savoirs existentiels, quant à lui, réunit, tisse les différentes modalités de relation de la personne à son environnement social et naturel :

Accompagnement des savoirs	Savoirs d'action	Savoirs existentiels	Savoirs théoriques
Pôles de relation			
Soi	●	●	●
Les autres	●	●	●
Environnement	●	●	

A cet égard, on peut dire qu'il réussit à la fois à croiser les savoirs dont un individu est porteur et à faire œuvre :

- d'exploration,
- de conscientisation,
- d'identification,
- de formalisation,
- de développement
- de diversification des savoirs qui sont les exigences d'une autoformation constructive qui vise l'enrichissement en savoir de la personne et la mise en œuvre d'un projet valorisant individuel ou collectif.

¹ Gaston Pineau, cité par Pascal Galvani in Claire Héber-Suffrin, 1998, op.cit. (page 155)

3.4 - Figures d'accompagnement dans les RERS

3.4.1 - Parité, réciprocité, réseaux ouverts, don et responsabilité ...

Lors du lancement d'un nouveau Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs, les animateurs appelés à la rescousse proposent en général un petit jeu introductif pour " chauffer " l'assemblée : le jeu du " je sais, je ne sais pas, je voudrais savoir ".

Chacun est amené " à parler et à se parler autour de ses savoirs, à apporter des nuances, des réserves, à contextualiser chaque savoir, à en décrire les modalités, les applications, les limites, les étapes " ¹. Ainsi chacun est-il amené à " réfléchir " sur ses expériences passées et à formaliser ses apprentissages et leurs conditions sur ceux qui restent à faire ou qu'on désire entreprendre.

La réflexion met de la distance entre moi et mes savoirs et mes ignorances. Ces dernières peuvent être alors " objet " d'expérimentation, de désir. Je produis du savoir sur mon savoir : la façon dont je l'ai acquis, dans quels temps, avec qui, avec plaisir ou non, la façon dont je vais pouvoir le transmettre si je suis sollicitée, l'appréhension que j'en ai, voire la peur. Toute ces réflexions sont transcrites en mots, donc socialisées dans le groupe, mises en commun, réfléchies encore. Des savoirs émergent du quotidien, des savoir-faire mais aussi des compétences.

" Les RERS sont également des réseaux d'échanges et de réflexion sur les démarches, les situations, les outils d'apprentissage et d'engagement " (Claire Héber-Suffrin, *ibid*). De ces réflexions sur les pratiques se construisent des savoirs théoriques, des idées, des concepts nouveaux ou à relier, à " complexifier " à d'autres idées et concepts.

Quelles figures d'accompagnement et d'accompagnateur ressortent de l'évocation de ces démarches réflexives dans les RERS ? On a noté l'importance de la richesse des liens entre les individus pour assurer une reconnaissance intime et sociale et pour lutter contre la non-reconnaissance. L'accompagnement dans les RERS ne serait-il pas de faciliter le passage de la sphère intime à la sphère sociale ? (Figure n° 4). Ce passage ne s'effectuant pas à l'aide d'un dispositif radical et magique, il est bien question d'inscrire la démarche dans un temps long, celui de la personne concernée, dans des lieux choisis et variés, avec des personnes soucieuse de solidarité et de responsabilité, dans des rapports de réciprocité et de parité.

¹ Claire Héber-Suffrin, **Echanger les savoirs**, in revue *Educations* fév/mars 1995, page 57

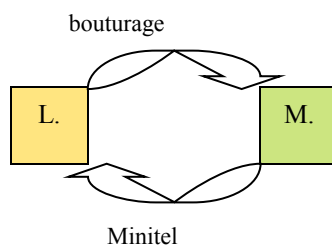
Les principes fondateurs des RERS, la parité et la réciprocité en réseaux ouverts aident à préciser les contours de cet accompagnement.

La notion de parité doit se comprendre comme égalité en dignité et non de statut social. On reconnaît dans les Réseaux d'Echanges de Savoirs l'égalité d'obligations, de devoirs, de richesses en savoirs, de ressources relationnelles, etc. Nous parlons d'une parité et non de la parité : une parité qui est la norme éthique de relation à l'autre, c'est à dire par un accueil chaleureux de confiance et de respect, de croyance en l'autre.

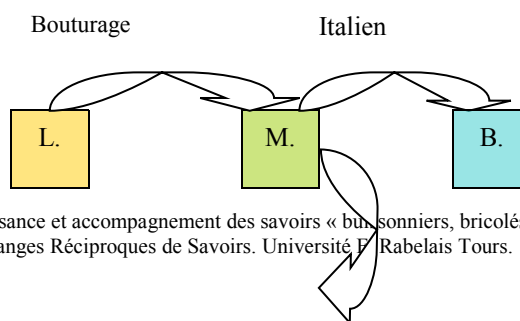
La parité, dans les RERS, exprime le souhait que chacun soit offreur *et* demandeur. Quand L* offre le savoir en bouturage à M*, elle a eu l'occasion de découvrir qu'il existait une offre quasi illimitée de savoirs qui lui était proposée, comme aux autres bien sûr. Elle a bien vite formulé des demandes. Il n'y a que le temps qui lui manque !

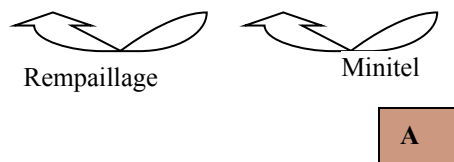
3.4.2 - Réciprocité ouverte et sphère sociale :

On peut qualifier l'échange de bouturage entre L* et M* et celui du fonctionnement du Minitel de M* à L* d'échange réciproque et le schématiser de la façon suivante :



Mais M* est porteuse d'un savoir en italien et justement elle se trouve être sollicitée sur ce savoir. Après quelques hésitations dues à son manque d'assurance dans ce savoir et après une médiation fructueuse, elle offre ce savoir à B*. De toute façon, L* n'était pas intéressée par ce savoir car elle se déplace surtout vers des pays hispanisants. Et c'est tant mieux car naît ainsi une réciprocité ouverte :





L* est satisfaite de son échange avec M*, mais c'est un peu “ bouturage contre Minitel ”. Elle s'interroge, le bouturage est-il plus utile que le fonctionnement du Minitel, surtout quand on fait de la bouture de tomates, source de nourriture ? Ou bien , M* étant plus “ savante ” que moi, son savoir “ vaut ” peut-être plus ? Ce faisant, dans des réunions, des fêtes, chacun fait état de ses offres et de ses demandes et le désir naît chez L* Il n'y a que l'embarras du choix ! Cartonnage, rempaillage...elle va donc essayer une autre demande, dans d'autres conditions, avec d'autres personnes. Et c'est ainsi que les savoirs circulent et que les sources d'apprentissage se multiplient et se diversifient et que s'enrichit la “ sphère sociale ”.

Dominique Temple ¹ préfère parler de “ don réciproque ” que “ d'échange réciproque ”; ce dernier ne satisfaisant que “ l'intérêt de chaque partenaire ”. Il y a, au contraire, dans le don réciproque, le “ souci de l'autre ”, “ des valeurs affectives, telles que la paix, la confiance, l'amitié, la compréhension mutuelle ” et le sentiment de responsabilité envers autrui. L*, quant à elle, se sent responsable d'une sorte de patrimoine culturel qui lui est d'autant plus cher qu'il concerne ces savoirs de pauvres “jetés au rebut ”.

Interviewer : quand on enseigne un savoir, est-ce qu'on se sent responsable de quelque chose ?

L : pas responsable, on se sent un devoir de ... pour que le savoir ne s'efface pas, parce qu'on a trouvé des savoirs qui datent de plusieurs décennies, on a appris des choses qui sont enfouies, comme une grand-mère à Poitiers qui va me donner, elle n'a pas fini de l'écrire, la recette de la lessive à la cendre, pour les savons qu'on faisait pendant la guerre.(V 230).

Cette responsabilité, indispensable à la reconnaissance sociale et citoyenne, n'existe que dans une cette relation ternaire mise en schéma ci-dessus où la triade “ donner-rendre-recevoir ” fait des protagonistes de l'échange des partenaires. Recevoir, et non pas seulement échanger, oblige à rendre, donc à produire pour

¹ Dominique Temple, 1997, **L'économie de la réciprocité** in Revue M.A.U.S.S., N° 10, Paris, La Découverte. Site internet : “ Théorie de la réciprocité ”.

donner à son tour. Produire un bien, un savoir, ou produire sa vie pour l'offrir en retour à la vue d'autrui.

Dominique Temple nous présente cette relation ternaire de la façon suivante (nous la retrouvons dans le principe des RERS) : le lien qui s'établit entre deux personnes dans la relation bilatérale "se reproduit de proche en proche indéfiniment [...] chaque partenaire au lieu de donner et de recevoir de son vis-à-vis donne d'un côté et reçoit de l'autre [...] une telle situation confère à ce qui était l'amitié ...une autre expression : la responsabilité".¹

La notion de réseau ouvert fondée sur le principe de la réciprocité, notions qui fondent la démarche des RERS, exprime bien la responsabilité. En effet, la multiplication des échanges en réseau ouvert, c'est-à-dire non plus seulement en face à face, permet à chacun de se sentir engagé vis-à-vis d'un grand nombre de personnes qu'on ne connaît pas forcément. L'engagement ainsi créé fait prendre conscience de sa capacité à agir pour les autres mais aussi pour soi. L'autre devient le "médiateur d'une situation où les choses changent en même temps que nous changeons".²

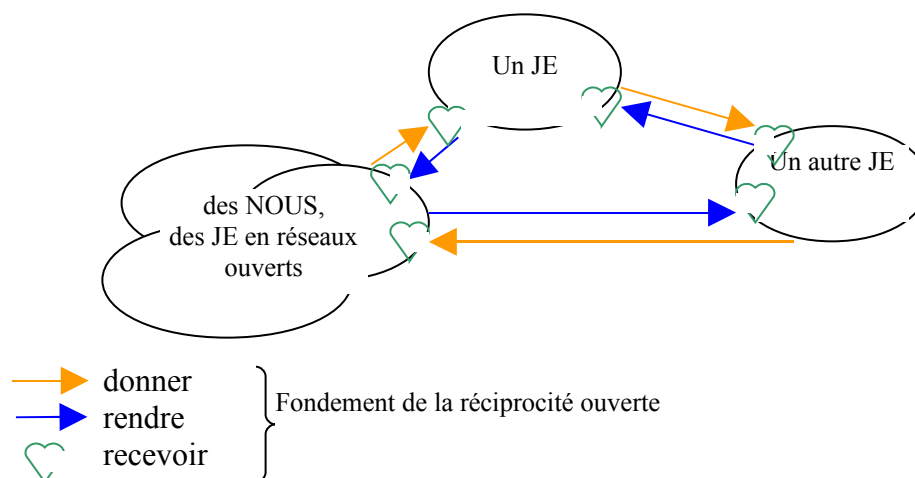
Norbert Elias évoque un "corps à corps figé" entre chaque JE et les NOUS dont il est membre, et dans lequel le JE n'a pas conscience de son manque d'autonomie, de pensée, d'apprentissages. Les RERS proposent un principe d'un NOUS où les JE pourront se penser d'une façon différente, y compris dans ce qu'ils portent comme savoir, par rapport à une valeur de monnaie. Dans le don réciproque, ce n'est pas l'accumulation qui fait valeur, c'est le don lui-même et la conscience de cette valeur différente.

¹ Dominique Temple, 1998, **Structure ternaire de la réciprocité** in Revue MAUSS, N° 12, Paris, La Découverte.

² Michel Raffoul, Monde diplomatique juillet 2000, op. cit.

Figure n° 12

Structure ternaire de la réciprocité et réseaux ouverts



3.4.3 - Réciprocité ouverte et sphère intime :

On a vu que les récits et témoignages avaient une place importante dans le fonctionnement de tout Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs.

La pratique d'ateliers d'écriture est courante dans les RERS et le but est, comme le dit Elisabeth BING,¹ de permettre l'expression personnelle, de " retrouver ses mots ". " L'écriture est en nous " dit-elle. Ces ateliers d'écriture sont des productions personnelles et collectives : écriture de soi, sur soi, avec les autres et sur les autres. Quand ils sont exploités, par exemple repris dans les agendas-almanachs des RERS, ils représentent une reconnaissance intime et sociale.

Les retrouvailles entre L* et le texte qu'elle a produit en atelier d'écriture en contribution à la recherche AFREROLE (préambule à l'entretien B), sont intéressantes : Son texte l'émeut, elle ne s'en souvenait plus...En le relisant à cette occasion, elle se reconnaît dans l'émotion ressentie lors de l'expérience, et dans celle qu'elle retrouve aujourd'hui. Le fait que cette émotion soit encore présente et se trouve incluse dans une recherche scientifique, donne de la cohérence, du sens à son écrit et la relie à tous les autres participants et plus largement encore.

La relecture par soi-même, et - mieux - par les autres membres d'un réseau, d'un texte écrit dans un groupe sous la " guidance bienveillante " de l'animateur, permet une reconnaissance intime significative : autant L* peut dire : Je n'ai pas l'habitude de manipuler l'écrit...dans son premier entretien, autant nous surprend-

¹ Elisabeth Bing, 1976, **...Et je nageai jusqu'à la page**, Des femmes, février 1993, Des femmes, Collection Essais.

elle quand elle reconnaît la qualité de ses écrits et de quelqu'un qui " compte " pour elle, lors de la deuxième rencontre :

Q : à propos de l'écrit, tu me dis " je n'ai pas l'habitude de manipuler l'écrit ", et pourtant, au dernier atelier d'écriture, l'idée du manège, c'est toi qui l'as eue !

L ; ah! oui, et pour l'ADN, j'ai relu ce que j'avais écrit et bien....[...] même S, elle peut pas faire trois mots sans faire une faute, et n'empêche qu'elle a un texte merveilleux, les fautes d'orthographe, ça compte à l'école c'est tout.*

Ces récits jouent un rôle primordial pour faire connaître ses envies d'apprendre tel ou tel savoir, mais surtout les façons dont on souhaite le faire : sans doute dans d'autres conditions que celles qui rappellent l'échec de l'école, ou avec quelqu'un qu'on aime bien, en qui on a confiance, qui a une bonne renommée.

En découvrant les autres, on se découvre soi-même, par son propre récit et les réactions qu'il suscite, qu'on entend, qu'on analyse avec les autres. Son identité prend forme, on se reconnaît en s'acceptant dans le regard et la parole de l'autre. On se réconcilie avec soi, son image et son histoire, on sort de l'auto-exclusion.

Dans ce cadre de cette parité/réciprocité, la personne retrouve un rôle d'expert en savoir sur sa propre vie, un rôle de sujet-acteur. On a vu le rôle de la reconnaissance dans le développement de l'individu, c'est-à-dire dans la connaissance de soi, des autres et de la connaissance de soi à travers les autres. Etre reconnu joue un rôle important de révélateur et de fixateur de l'image de soi., donc dans la construction identitaire, la reconstruction de la dignité de la " sphère intime ".

3.4.4 - Réciprocité ouverte et formation : de l'échange à la production de savoir

On a cherché dans l'accompagnement des savoirs théoriques, les différentes démarches visant à développer les compétences à l'apprentissage. Souvenons-nous de l'injonction d'Henri Desroche, " entreprendre d'apprendre ". La formation réciproque dans les RERS n'a d'autre but que de favoriser non seulement une transmission de savoir mais aussi une participation de " l'apprenant " à son propre apprentissage. De même, " l'enseignant " questionne sa méthode, est attentif au contenu de la relation avec l'apprenant. Le médiateur, par des temps de réflexion, d'évaluation de l'échange, apporte lui aussi des informations.

Chaque rôle - offreur, demandeur, médiateur - est l'occasion d'une autoformation car, dans un échange, chacun est amené à trouver des solutions pour que l'échange se déroule de façon à satisfaire les deux partenaires mais aussi à répondre aux exigences des valeurs portées par la démarche des RERS : respecter la réciprocité, la parité, se sentir responsable des uns et des autres.

Cette "réciprocité interne à usage pédagogique" telle qu'elle nous est présentée dans les comptes-rendus d'ateliers de l'Université d'été de 1999¹, illustre ce que doit être l'acte d'apprendre et l'acte de production de savoirs.

Les effets les plus visibles des échanges de savoirs se situent au niveau du lien social d'abord, puis de la découverte ou re-découverte de soi. La réflexion sur le savoir partagé amène les "protagonistes"² de l'échange à construire du savoir sur l'échange et leurs savoirs respectifs.

Cette construction de savoir se fait dans les temps de :

- mise en relation (mise au point des modalités de l'échange, sorte de "contrat")
- d'échange et d'ajustement entre offreur et demandeur (tout au long de l'échange)
- d'évaluation (au cours et surtout à la fin de l'échange, sorte de bilan)
- d'échanges sur les échanges (dans les réunions inter-réseaux, les temps de formation.)

Les animateurs et autres membres des Réseaux reconnaissent volontiers que certains de ces temps sont escamotés par manque de disponibilité ou perte de vue des principes de la démarche.

Et pourtant une autoformation réussie, c'est un savoir approprié non par simple consommation (même par échange) mais par production. On a bien vu que les RERS offraient des occasions d'explorer, de découvrir des savoirs insus, mais qu'en est-il des apprentissages et de l'évaluation des changements produits ? On peut toujours affirmer que tout apprentissage est producteur de savoir. Mais pour qu'il y ait vraiment effet, changement, trans-formation par ce savoir nouveau, une réflexion est nécessaire (Travaux de Kolb et Schön, figure n° 9).

¹ Université d'été, 1999, Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs et lutte contre l'exclusion, Evry, MRERS

² Protagoniste : (de *prôto* le premier, et *agônistés* athlète) **homme qui lutte par la parole ou par l'action**, personnage de **premier plan**. Chaque acteur de l'échange a une place de premier plan...

Alors des réponses peuvent être apportées à des interrogations maintes fois posées et jamais résolues. Des projets sont mis en chantier, la personne peut se projeter dans une idée, un désir, qui peut avoir une existence propre en dehors de la simple prise de conscience. Le sens de l'action apparaît en même temps que l'action est possible.

La mise en œuvre d'un projet collectif ou personnel est, dans les RERS, le signe que la personne a trouvé assez de sens et de motivation dans sa réflexion pour "affronter l'incertitude" selon l'expression d'Edgar Morin. Le goût prononcé de L* pour les ateliers d'écriture (elle a participé à nombre de ceux que les Réseaux de sa ville ont proposés) l'a amenée à s'inscrire dans le projet de construction d'un spectacle de marionnettes, projet ambitieux s'il en est. Elle est une des plus assidues aux ateliers d'écriture et très active dans la fabrication des poupées de chiffons. Son souci est de préserver la production de ses écrits parmi ceux des autres, pour ses petits-enfants dit-elle.

On m'a déjà dit de faire un livre de tout ça, mais je ne me vois pas faire ça ! Je ne suis pas capable.(C 27)[...]Mais il faudrait que j'immortalise ma vie en

Comment, en effet, concrétiser ce désir lancinant ? Passer de la production de "beaux" textes à une "belle" création collective et une belle création de savoirs ?

En considérant le chemin partagé avec L* du printemps à l'été, qui a croisé fragments de vie et autobiographie plus ou moins "raisonnée", il apparaît qu'à défaut de savoir, est né le désir et l'ambition de cette création. L* "voit" ses écrits jusque-là dispersés, rassemblés dans des œuvres collectives variées mais en lien les uns avec les autres : un spectacle de marionnettes, un mémoire universitaire, une recherche institutionnelle AFREROLE. Elle a pu faire le lien entre toutes les productions sollicitées par les uns et les autres et ses propres envies et dons (du verbe donner) d'écriture.

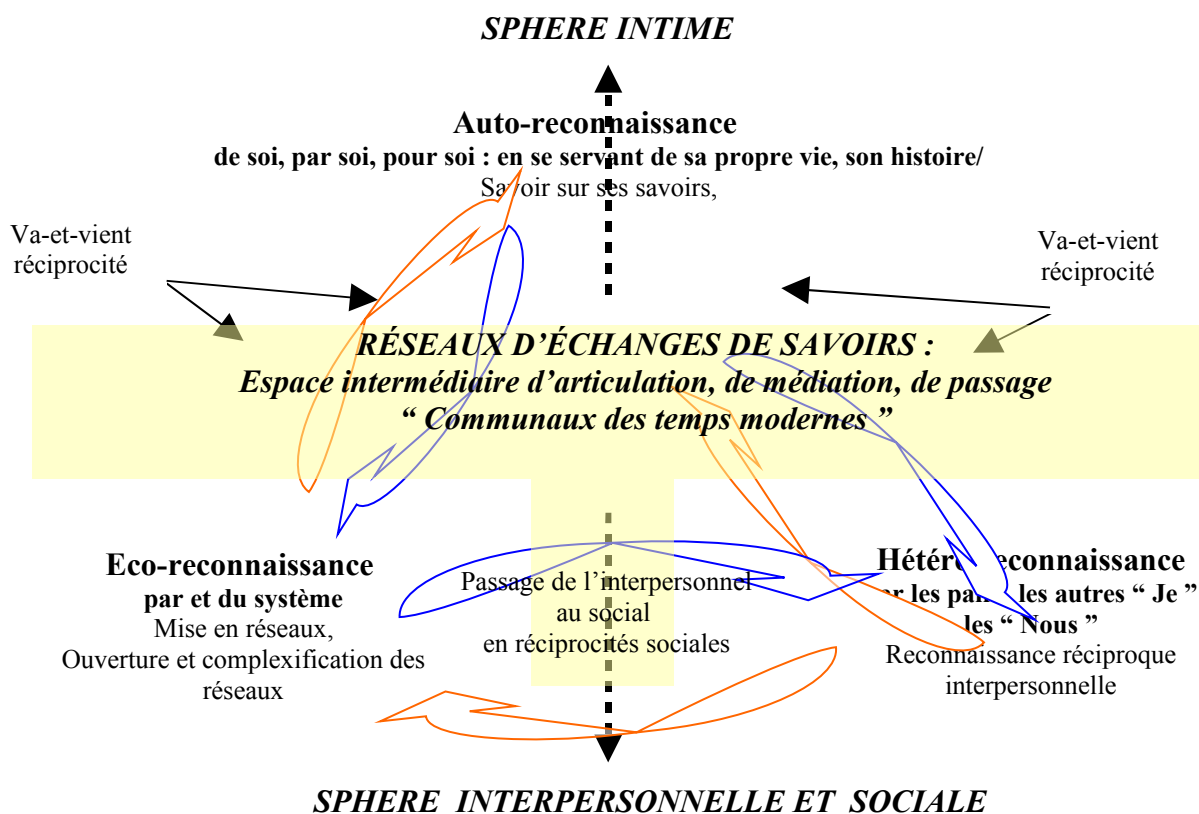
3.4.5 - Espace et seuil du possible

Est-on bien - et c'est notre ambition de le croire – dans le lien entre intime et social, dans cette "reliance" entre la sphère intime et la sphère sociale des "espaces vécus" de Fred Poché ? Mais aussi entre la sphère interpersonnelle (du lieu de travail, de l'association, de son quartier) à la sphère sociale citoyenne (des lieux de pouvoir, de décision, de consultation, de responsabilité réciproque et collective) ?

Le schéma suivant (n° 13) nous dit bien cette nécessaire réciprocité sociale qui fait “ être ” dans son environnement social en tant que “ celui qui reçoit et donne, celui qui enrichit et est enrichi, celui qui alimente en ressources et qui puise en ressources ”¹. C’est cette réciprocité en action que nous voyons dans le récit de la rencontre de L* et des deux vieilles dames à la fête de quartier ou bien dans son indignation de l’exclusion a priori de certaines catégories de personnes.

¹ Claire Héber-Suffrin, 1998, opus cit. (page 276)

Figure n° 13



V*, animatrice d'un Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs, dit à propos du rapport aux savoirs des personnes participant à un échange :

C'est pas forcément très clair au départ, ils vont dire qu'ils viennent faire telle ou telle chose. Mais les choses se décantent un peu quand ils commencent à réfléchir sur leur processus d'apprentissage. Au début, ils disent ce qu'ils savent faire et il y a un petit déclic quand on fait rencontrer les gens pour la première fois lors de la médiation : moi, j'ai appris comme ci, comme ça. C'est en faisant ce lien entre " comment j'ai appris " et " comment j'ai vécu " qu'ils vont découvrir " comment ils vont pouvoir retransmettre " avec leur savoir qui est là, ancré. C'est pour ça que c'est un lieu de reconnaissance personnelle, individuelle.

Il y a reconnaissance aussi grâce à l'autre : on a besoin du savoir que j'offre, tiens, c'est utile à quelqu'un d'autre. Ils font le cheminement que je viens de t'expliquer. Il y a bien une double reconnaissance, un chemin de l'intime à l'autre, qui permet ce passage de reconnaissance.

Ces relations dites de va-et-vient représentent les temps nécessaires à l'appropriation réciproque entre soi et les autres, entre soi et le système social pour construire un espace du possible, intermédiaire, facilitateur, articulant, médiateur.

Claire Héber-Suffrin parle de cet espace comme des “communaux symboliques des temps modernes”¹. Elle y voit un espace commun avec un seuil que l'on choisit de franchir ou pas, d'où l'on garde le contact avec l'intime mais avec un pied déjà dans le social grâce à un “bonjour”, une mise en relation qu'on peut accepter, refuser ou différer, une mise en réseaux ouverts.

Claire Héber-Suffrin nous éclaire sur le rôle que joue un réseau ouvert dans l'accompagnement, à savoir, un cheminement interpersonnel. Le mot réseau désigne “un maillage créateur d'un système social en mouvement, complexe et ouvert (Ibid. p.313) [...] où chaque personne ou groupe... unique, singulier et libre, peut se relier potentiellement à chacun et à tous, pour faire cheminer, entre ces personnes et ces groupes, ce qu'il ont choisi de relier et mettre en commun” (Ibid. page 315).

C'est donc d'un co-accompagnement qu'il s'agit, mais dans un cheminement, c'est-à-dire, en mouvement, entre les personnes, et à l'intérieur de soi-même. En effet, la réciprocité, par le va-et-vient continu qu'elle suggère, inverse le processus figé des rapports sociaux du modèle d'échanges économiques monnayés.

Ce mouvement interpersonnel produit du décroisement de l'élargissement au niveau des réseaux sociaux et permet de ne pas se laisser enfermer dans un monde unique.

Les RERS, en reliant la pluralité des personnes, des connaissances et des savoir-faire, des parcours, des méthodes, peuvent produire de l'ouverture, de l'inventivité et du transfert des savoirs bricolés, les savoirs dits “petits”, à un autre monde, et pourquoi pas faire surgir et reconnaître de nouveaux métiers.

¹ Claire Héber-Suffrin, 1998, opus cit. (page 274)

CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE

J'ai parlé en début de ce troisième chapitre d'un *croisement des savoirs* expérimentiels, existentiels et théoriques, et, par conséquent, un *croisement des accompagnements* de ces savoirs. Christian Verrier¹ nous parle, lui, d'*articulation* et le terme convient à notre modélisation (figure n°13). Nous y retrouvons la puissance de la complexité, du tissage des différentes *interactions* personnelles et des différentes formes de savoirs.

Christian Verrier considère l'articulation comme un "ensemble dont toutes les parties sont en mouvement", l'ensemble étant le "savoir" et les parties les savoirs.

Pour cet auteur, c'est l'ouverture des uns vers les autres qui permet d'éviter la sclérose du savoir académique, et au contraire de le ressourcer. Ce mouvement se fait par alternance, va-et-vient entre les savoirs académiques et les savoirs profanes et créateurs qui "entrent dans cette belle organisation fermée" par la dissidence d'individus ou de groupes.

Les savoirs buissonniers, bricolés, clandestins, profanes, sont par essence des savoirs peu sûrs d'eux-mêmes, inachevés comme le sont aussi les savoirs savants, académiques. Christian Verrier estime que "le savoir autodidacte tend vers l'académisme parce qu'il y voit une indispensable reconnaissance, et le savoir académique tend vers le savoir autodidacte parce qu'il pressent que c'est en employant ses formes qu'il peut se recréer, se renouveler".

On peut remplacer "savoir autodidacte" par "personne en quête de reconnaissance de ses savoirs bricolés", et "savoir académique" par "reconnaissance institutionnelle ou diplôme".

Il y a la même nécessité d'alternance, de va-et-vient, de jeu réciproque entre l'ensemble "savant", et les sous-ensembles "savants du quotidien, de la vie, de l'expérience, de l'action". Jeu réciproque entre les individus, leur entourage le plus proche et les réseaux ouverts sociaux, culturels, citoyens.

Cette articulation, ce jeu réciproque, s'ils peuvent se faire spontanément dans le cas de "chercheurs patentés", entre savoirs académiques à actualiser et savoirs autodidactes en train de bricoler des innovations, pour des personnes non inscrites dans ce type de formation instituée et reconnue, un accompagnement permettra d'oser ; oser se mettre en déséquilibre, en conflit, oser reconnaître ses manques et ses potentiels, oser créer son propre savoir sur son vécu et ses savoirs (point n'est nécessaire, ni utile, de redécouvrir la théorie de la relativité), oser créer son propre savoir, et peut-être, pourquoi pas, innover. L* est dans cet état d'esprit quand elle évoque la redécouverte de la recette du "savon à la cendre" : on voit fleurir de nos jours des produits issus de modes de vie "à l'ancienne", "authentiques", "comme-à-la-campagne", ainsi que des vieux métiers remis au goût du jour.

L'accompagnement, que nous avons tenté de définir, doit permettre aux savoirs "buissonniers, bricolés" de se communiquer, de se partager car s'ils devaient rester bricolés, autodidactes, produits pour soi-même, pour son propre usage intime, ils resteraient des bricolages sans signification pour autrui, non transmissibles, donc stériles à long terme.

¹ Christian Verrier, 1999, **Autodidaxie et autodidactes : l'infini des possibles**, Paris, Anthropos, 230 p. (**Articulation des savoirs autodidactes et académiques** in Site Internet fp.univ-paris8.fr)

CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES

"But I say that the middle of the road is where you get killed. It's on the edges that good things happen." Frithjof Bergmann ¹

“ Le sang nouveau circule plutôt dans les "écoles buissonnières"!...Heureux ceux qui savent cultiver les marges de nos écoles : elles sont les terres fructueuses de découverte des savoirs de demain ” ²

Dans le monde actuel, la suprématie du savoir scientifique est d'autant plus importante que l'univers du savoir est en expansion totale. Pour gérer cette expansion, les experts se multiplient et le risque de confiscation des savoirs par un petit nombre est réel.

Dans le même temps, on est bien obligé d'affirmer qu'un seul homme ne peut tout savoir, d'où le cloisonnement des disciplines. Comme le souligne Edgar Morin, “ Ce morcellement, accru aujourd'hui par un nombre toujours croissant de spécialistes défendant des micro-territoires, interdit de penser les liens et les interactions entre les différentes sphères de la connaissance humaine, comme de la réalité des sociétés et de la nature ”³.

Ces liens manquants sont bien significatifs de l'exclusion de certains savoirs de nature non scientifique ou non reconnus comme tels : les savoirs informels – voire non formels de la formation continue – les savoirs dits sensibles. L'exclusion des personnes porteuses de ces savoirs en est bien sûr la conséquence.

Ma préoccupation première concernait la reconnaissance intime par les personnes de leur culture, c'est-à-dire leur potentialités, compétences, capacités mises en œuvre dans leurs activités quotidiennes et non reconnues officiellement.

¹ Frithjof Bergmann Philosophe, fondateur des Centers for New Work, où l'on offre la possibilité à des chômeurs de faire ce qu'ils ont toujours rêvé de faire sans en avoir ni les moyens ni l'occasion (information Site Internet vcn.bc.ca/newwork) ou André Gorz, in Site Internet globenet.org/transversales et 1997, **Misères du présent, richesse du possible**, Paris Ed. Galilée

² Gilbert. Durand, 1983 (1ère édition : Bordas, Paris, 1969), **Les structures anthropologiques de l'Imaginaire**, Paris, Bordas

³ Edgar Morin, **Affronter l'incertitude**, in Sciences humaines Hors Série n° 24, mars/avril 1999

J'ai volontairement mis de côté la reconnaissance institutionnelle en considérant qu'une identification et une reconnaissance intime et interpersonnelle de ces potentialités cachées était un préalable à toute démarche de formation et de validation par les organisations du travail ou de l'éducation formelle.

L'hypothèse a été émise qu'un accompagnement en situation de parité et de réciprocité permettrait une construction identitaire. En retrouvant dans son vécu des points d'appui, des lieux de reconnaissance intime, pour pouvoir bâtir à partir des manques et des potentiels une image positive de soi à se proposer et à proposer aux autres.

Pour vérifier cette hypothèse, j'ai rencontré une personne participant activement à un Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs depuis une dizaine d'années. Il s'agissait de comprendre comment les principes d'échanges de savoirs, la parité et la réciprocité permettaient une reconnaissance intime et interpersonnelle des savoirs informels dits bricolés pour les confronter aux savoirs savants acquis dans des règles et des contenus imposés ; comment également cette reconnaissance valorisait la personne.

Il faut préciser les limites de la recherche qui se situent sans doute sur les points suivants :

L* est pourvue d'un capital social important et de compétences relationnelles évidentes. De plus, l'implication et la motivation qu'elle a toujours manifestées dans ses projets ont sans doute été déterminantes dans sa participation à la démarche des RERS et dans les effets de reconnaissance et d'autoformation de ceux-ci. L'interview d'une personne participant elle aussi à un Réseau d'Echanges de Savoirs - ou ayant participé - mais ne tirant pas bénéfice comme L* de la démarche, aurait sans doute apporté une validation plus stricte des hypothèses.

Cependant, grâce au récit de L*, le rôle joué par l'environnement naturel et social dans l'articulation entre savoir et reconnaissance a été mis en évidence. L'entrecroisement de ses domaines de prédilection, ses lieux et temps identitaires (la terre, les voyages, la récupération) avec des lieux et temps de rencontre ou de non-rencontre avec les autres et elle-même a permis une analyse de ces entretiens.

Un modèle de reconnaissance interpersonnelle s'est dessiné comme le chemin que la personne accomplit de l'intime à l'autre puis, plus largement, à la société.

Ce chemin prend des formes diverses : quelquefois c'est une lutte épuisante, quelquefois une résistance valorisante avec le support d'une démarche innovante,

d'un mouvement minoritaire actif ou d'une rupture dans le mode de pensée ou de fonctionnement. Dans tous les cas, cette lutte est sous-tendue par le désir permanent de donner du sens à des expériences dispersées. Toute tentative de formation et d'autoformation s'accompagne d'une réflexion, d'un débat ou projet intérieur sur le pourquoi de son parcours de vie.

La lutte risque d'être une lutte à mort si la personne doit entreprendre cette recherche sur elle-même dans la solitude. On voit bien comment L* est parvenue à cette conscientisation-formalisation de ses savoirs grâce à l'accompagnement par la démarche des RERS ; comment cet accompagnement a été un cheminement dans le temps et dans des espaces sociaux et personnels variés. Il est bien question d'une complexité interpersonnelle en même temps que d'un travail sur soi. Cette autoformation est un réajustement, un bricolage incessant entre le vécu et l'environnement naturel et social, une circulation intensive des actes et de la parole.

Des accompagnements spécifiques pour des savoirs spécifiques ont été envisagés, au risque de considérer la formation en domaines disjoints sans synergie entre eux. Mais ce travail d'exploration des caractéristiques des savoirs était nécessaire pour mettre à jour la richesse et la variété des savoirs et de leurs modes d'acquisition pour articuler finalement les savoirs du quotidien, savoirs d'action, les savoirs expérientiels, savoirs sur sa vie, et les savoirs théoriques.

Loin de s'égarer dans l'éternel débat sur l'inadaptation du savoir formel aux besoins de la société ou, à l'inverse, de survaloriser le système non formel et informel, ces réflexions sur les différents accompagnements des différents savoirs a conduit à ce que Abraham Pain nomme " la globalité " et qui est son hypothèse de travail ¹. " Il s'agit de la valorisation et du respect des façons de faire de chacune d'elles (les modalités de formation) pour que la créativité puisse jaillir et enrichir le patrimoine de concepts, d'approches et de méthodes " (page 224).

Ainsi, on a découvert que le mode d'accompagnement des savoirs existentiels articulait les temps diurne et nocturne de la formation, et que cet accompagnement-reconnaissance, conduisait à une " fécondation réciproque " (Pain, op.cit.) des espaces vécus et des modes d'apprentissages. Il n'y a pas d'un côté des savoirs acquis de façon académique et de l'autre côté des apprentissages dans des lieux et des temps " qui n'ont pas pour but premier d'éduquer ". Existe en fait un ensemble

¹ Abraham Pain, 1990, **Education informelle, les effets formateurs du quotidien**, Paris, l'Harmattan, 256 p.

composé d'éléments fonctionnant avec leurs caractéristiques propres, et des éléments communs, en particulier, du bricolage car tout est toujours à inventer, à reconstruire, à actualiser. Reconnaître la richesse des différentes modalités d'apprentissage, c'est enrichir le savoir lui-même et les personnes qui le construisent pour "affronter ensemble l'incertitude" et la complexité.

Cette articulation est effective, à des degrés divers de réussite, dans la démarche et les réalisations des RERS, comme le dit L* : *. Parce que ce que je lui ai appris, moi, elle l'enseigne à d'autres. C'est comme une reprise, on passe dessus dessous, on fait un petit tissage...* Cette démarche d'autoformation se veut un "apprivoisement réciproque" entre soi et les autres, un espace intermédiaire qui facilite le "passage de la frontière" de l'intime au social mais aussi un lieu d'expérimentation de la reconnaissance de toutes les modalités d'acquisition du savoir. Une sorte de "confédération" du savoir où l'alliance ne détruit pas pour autant la richesse singulière de chacun.

On a compris que cette richesse singulière n'était pas seulement une somme de savoir-faire et d'habiletés. Elle est surtout construction d'une identité personnelle et sociale englobant tous les savoirs acquis et notamment ceux qui sont à l'épreuve du quotidien et donc actualisés en permanence d'où leur validité. On peut alors imaginer qu'elle se fasse reconnaître et aboutisse à une véritable "qualification sociale"¹.

L'analyse des données des entretiens avec L* a permis de vérifier l'existence d'une autoformation permanente chez une personne avec un parcours scolaire bref. On peut dire que cette autoformation a eu lieu dans les temps institutionnels mais non formels de la formation continue et dans des temps informels de la vie quotidienne et des expériences singulières comme les voyages et les séjours dans des pays défavorisés. Enfin, L* a su trouver ou répondre à des propositions de cheminement et de co-accompagnement qui lui ont permis de valoriser ses savoirs et de donner un sens à sa vie, un fil d'Ariane qui lui fait retrouver le chemin de ses expériences passées.

La plus grande découverte de ce travail de recherche sur les pratiques du MRERS est sans aucun doute la valeur des concepts de réciprocité et de don.

La réciprocité apporte à la notion d'échange la création d'une valeur humaine. L'échange est une permutation d'objets, la structure de réciprocité est une

¹ Bernard Liétard, in *Education Permanente* n° 133, 1997/4

relation réversible entre des sujets. L'échange ne fait que satisfaire l'intérêt des personnes concernées. La réciprocité offre à chacun des partenaires de l'échange la possibilité d'occuper alternativement les deux pôles de la relation. Ainsi, dans un échange réciproque de savoirs, l'enseigné peut être enseignant et, à son tour, l'enseignant expérimente la position d'enseigné. Se crée alors une valeur humaine, le lien mais aussi l'apprentissage que constitue l'expérience de situations variées et renouvelées.

De plus, cette situation de réciprocité se continue – au contraire de l'échange qui annule au plus tôt la relation par la satisfaction immédiate des partenaires – et autorise la production de sens, l'humanité que Mauss appelait le “ mana ”, et le sentiment ou la conscience de cette humanité partagée : L* ne dit rien d'autre dans son intuition qu'échanger des savoirs “ c'est l'humanité qui en elle-même se diffuse ”.

L'échange est de l'ordre du chacun pour soi, la réciprocité est “ un perpétuel défi pour faire front à la nécessité d'autrui mais pour garder aussi la distance nécessaire au respect de la différence d'autrui ”¹

La notion de don réciproque renforce la compréhension de la création de valeur. Dans le don de son savoir, ce qui compte ce n'est pas le savoir donné mais le geste de donner qui crée du lien, c'est-à-dire une valeur éthique.

Ce don réciproque peut être observé très tôt chez le petit enfant qui aime transmettre ce qu'il a reçu : des psychologues ont remarqué l'apparition de l'offrande et de l'imitation de l'offrande chez des enfants dès l'âge de 18 mois ; c'est-à-dire un jouet ayant été offert à B par A, B l'offre ensuite à C par une sorte d'imitation ². Les RERS ont retrouvé ce don réciproque dans le principe de “ réciprocité ouverte ” où l'on transmet à une personne ce qu'on a reçu d'une autre personne et ce, idéalement, à l'infini.

Enfin, on peut dire que dans le principe de don réciproque, on ne gagne pas ce qu'on donne mais autre chose : en s'impliquant dans un projet, en donnant son savoir, on acquiert l'expérience de l'action de transmettre mais, de plus, le résultat de l'action permet une prise de conscience et transforme l'expérience en savoir.

Ces réflexions sur la réciprocité sont au cœur des recherches sur des perspectives d'une nouvelle économie, l'économie humaine comme moteur de lutte

¹ Dominique Temple, in Site Internet “**Théorie de la réciprocité** et 1995, op.cit.

² JT Gotbout, 1992, op.cit.

contre l'exclusion. Les RERS ont pour ambition – ce n'est pas la seule - de permettre à des gens exclus de se réintroduire dans la vie économique. Dans l'économie de la réciprocité, le souci initial est l'autre. “ Pour pouvoir participer à la genèse de l'humanité, il faut donner et pour donner il faut produire. Voilà le principal ressort de l'économie humaine ” (Dominique Temple).

Création d'une allocation universelle, débat sur une économie solidaire, quaternaire, tiers secteur, soutien à l'économie informelle de pays défavorisés, échanges réciproques de savoirs, arbre de la connaissance, systèmes d'échanges locaux, expérience des Centres pour un nouveau travail en Allemagne et aux Etats-Unis¹; le principe qui guide ces différentes recherches est la reconnaissance, nous semble-t-il, des potentialités de chacun et, en particulier, de ceux dont on pense qu'ils ne savent rien ou qu'ils ne sont pas experts de leur situation. C'est également la reconnaissance de mouvements innovant ou réinventant des démarches solidaires et réciproques comme les coopératives, les sociétés mutuelles de l'économie sociale où chacun est ressources pour les autres et peut demander à bénéficier des ressources des autres.

Mais ces mouvements innovateurs ne veulent pas créer de “ réserves d'Indiens ” pour telle type de population, mais répondre aux nouvelles exigences de l'économie où il n'est plus question de “ produire des voitures mais de la formation, de l'expérience, du lien et de la santé. La vraie richesse au plan économique c'est la production de la personne ”². Mettre la production de la personne au centre de l'économie c'est reconnaître la force du symbolisme et du geste sur l'objet, de la forme sur le contenu, du sens sur l'intérêt égoïste. Mais c'est reconnaître en même temps la synergie de toutes ces composantes, reconnaître le lien entre les personnes et le lien entre les savoirs

Ce faisant, on retrouve la nécessaire articulation de la vie à la connaissance, de la prise en compte des effets de l'autoformation qui, produisant du savoir, produit la vie de la personne elle-même. Dans les temps libérés par la réduction du temps de travail, par les discontinuités d'une vie professionnelle, beaucoup de personnes vont

¹ Centers for New Work, .op.cit.

² Roger Sue, in Télérama n° 2622 du 12 avril 2000, 1997, **La richesse des hommes : vers l'économie quaternaire**, Paris Odile Jacob

chercher “ à tirer parti de cette période pour expérimenter ou réaliser des modes de vie nouveaux ”.¹

Le secteur tiers ou quaternaire, défendu par certains comme lieu d’activités alternatives, d’espaces d’auto-activités et d’autoformation, doit être le lieu d’accompagnement de ces expérimentations de soi, pour soi et les autres. Il s’agit de faire le pari de cet auto et co-accompagnement nécessaire pour répondre à cette immense question psychologique et anthropologique : que faire de notre vie ?

C’est en ce sens que Claire Héber-Suffrin préconise d’accompagner, d’assister cette “ sociogénèse ” (société s’auto-engendrant), pour préserver ce qui unit, ce qui “ construit pour vivre ”, contre ce qui désintègre, ce qui élimine, ce qui exclut. Accompagner le symbolisme et éviter le diabolique. Créer une dynamique symbolique au sens où symbole signifie “ mettre ensemble ” selon la racine grecque, pour relier, s’associer, travailler ensemble. Alors que diabolique représente la séparation, le brouillage. La formation réciproque, idée maîtresse des Réseaux d’échanges réciproques de savoirs, est la base de cette “ démarche de sociogénèse assistée ”² et elle est à poursuivre.

Quant au questionnement concernant le métier d’accompagnateur en formation, les RERS apportent une réponse en termes de compétences de médiation : le rapport AFREROLE³ met en évidence un niveau d’expertise élevé dans ce domaine chez les participants (voir tableau page 24).

Cette expertise se manifeste dans la capacité à échanger sur les pratiques (réflexion sur l’action) et dans la capacité à inventer des “ démarches favorisant la prise de conscience et l’échange de savoirs ”. En effet une personne capable de formuler une demande d’apprentissage en ayant nommé ses savoirs et ses besoins en savoirs, est dans une position favorable à la réussite de cet apprentissage. Pour les personnes qui n’ont pas encore trouvé ce chemin jusqu’à la demande, l’accompagnement d’un médiateur/porte-parole est souhaitable pour permettre la prise de conscience et impulser l’apprentissage.

Porter la parole et non “ parler à la place de ”. Jo Ros, délégué régional du médiateur de la République, acteur de terrain dans les quartiers nord de Marseille,

¹ André Gorz, 2000, **Le tiers secteur au-delà de la société salariale**, in site Internet globenet.org/transversales, et 1997, **Misères du présent, richesse du possible**, Paris, Galilée,

² Claire Héber-Suffrin, 1998, page 194.

³ Galvani P et Hazard D, 2000, op.cit.

apporte un témoignage intéressant ¹: il exprime la difficulté pour les habitants de ces quartiers de sortir de leur espace privé où ils se sentent à l'aise pour un espace où les règles du jeu leur sont inconnues. Il se définit alors comme un “ porteur de voix ”, un “ provocateur ”, pour redonner la parole à ceux qui ne l'ont plus.

L'accompagnateur en formation pourrait s'inspirer de cette figure de médiateur/porteur de demandes en savoirs.

Jo Ros, que je nomme accompagnateur/médiateur parle de son savoir :

“ Je suis porteur d'un savoir mais, pour le mettre à la disposition des gens, il faut que je sache ce dont ils sont porteurs eux-mêmes. c'est la condition de l'échange. Rien ne marche sans respect mutuel ”.

¹ in Télérama n° 2648, octobre 2000, page 42

BIBLIOGRAPHIE

- ACTUALITÉ DE LA FORMATION PERMANENTE (Revue),
 n° 121, 1992,
 n° 141, avril 1996
 n° 166, mai-juin 2000
- BOURDIEU Pierre, 1991, *Introduction à la socio analyse*, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n° 90
- AHEARNE Jeremy, 2000, La complexité dans les Réseaux, Lyon, Chronique Sociale (à paraître)
- AUBRET J., 1991, *Rédiger un portefeuille de compétences : se reconnaître pour se faire reconnaître*, Paris, INETOP
- AUBRET J. et GILBERT P., 1994, *Reconnaissance et validation des acquis*, Paris, PUF, Que sais-je ? n° 2913.
- AUTHIER M. et LEVY P., 1998 (réédition de 1992), *Les arbres de la connaissance*, Paris, La Découverte/Poche, 193 p
- Autrand, Bersani, Lecarne, Vercier, 1970, *La littérature en France depuis 1945*, Paris-Montréal, Bordas, pages 722-725
- BARBIER René, 1998, *L'éducateur comme passeur de sens*, in Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et d'Etudes Transdisciplinaires n° 12
- BARDIN Laurence, 1977, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF
- BLANCHET & AL*, 1985, *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Bordas, Editions Dunod, 289 p.
- BORBALAN J.C. (Dir.), 1998, *L'identité*, Auxerre, Sciences humaines Editions,
- BORROCO N., SALMONA H., DELAY JP., *Une histoire dans la ville*, 1996, Paris, Matrice
- BOURSIER S ; LANGLOIS J-M, 1993, *L'orientation a-t-elle un sens ?* Mayenne, Ententes, coll. Acteurs de la formation., 159 p.
- BOUTINET Jean-Pierre, 1990, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, Coll. psychologie d'aujourd'hui, 350 p.
- CANTO SPERBER M. (direction), 1996, *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, PUF, pages 1272 à 1284.
- CERTEAU Michel DE, 1990, *L'invention du quotidien – 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard, Folio, essais, 350 p.

- CHARTIER Daniel et LERBET Georges, 1993, *La formation par production de savoirs*, Paris, L'Harmattan, coll. Alternance et développement, 265 p.
- CLOUZOT Olivier, BLOCH Annie, 1981, *Apprendre autrement*, Paris Editions d'organisation, 317 p.
- COLLECTIF, 1999, *Le croisement des savoirs. Quand le quart-monde et l'université pensent ensemble*, Paris, L'Atelier-Quart-monde.
- COURTOIS Bernadette, (direction), 1989, *L'apprentissage expérientiel, une notion et des pratiques à défricher*. Paris, in Education Permanente n° 100, 101
- COURTOIS Bernadette, 19 juin 1993, *La formation expérientielle des adultes*, Tours, documentation de travail, contribution au colloque de Sherbrooke
- DESROCHE Henri, 1990, *Entreprendre d'apprendre. De l'autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*, Paris, Editions ouvrières, 208 p.
- DUBAR Claude, 1998, *Socialisation et construction identitaire*, in Identité ", Ruano Borbalan.
- DUMAZEDIER Joffre, 1993, *Pour une sociologie de l'autoformation permanente*, Lyon, Se former plus, n° 32
- DURAND Gilbert, 1969, 1983, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Bordas
- EDUCATIONS (Revue), février-mars 1995, *Autoformations*.
- EDUCATION PERMANENTE (revue) N° 122, 1995
- Portelli Patricia, *Un réseau d'échanges réciproques de savoirs : un lieu de pratiques sociales d'autoformation individuelles et collectives ?*
- FISCHBACH Franck, 1999, *Fichte et Hegel, La reconnaissance*, Paris, PUF, coll. Philosophies, 128 p.
- FOULQUIE St Jean, 1969, *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris, PUF, 773 p.
- GALVANI Pascal, 1995, *Le blason, éléments pour une méthodologie exploratoire de l'autoformation*, Education permanente, n° 122, pp. 97-111
- GALVANI Pascal, 1997, *Quête de sens et formation, anthropologie du blason et de l'autoformation"*, Paris, L'Harmattan, Coll. Histoires de vie et formation., 230 p.
- GALVANI Pascal, 1999-c, *Réfléchir l'expérience pour produire du sens : les démarches d'accompagnement de l'autoformation théorique, pratique et*

- existentielle* dans *Autoformation et Société de l'information*, Actes du 4^e colloque européen sur l'autoformation, Dijon, ENESAD.
- GINISTY Bernard, 1996, *Le travail de la sagesse est d'abord une pratique de l'amitié*, 2000, Lyon, Chronique sociale (à paraître).
- GAULEJAC Vincent de, 1994, *La lutte des places*, Paris, EPI, Desclée de Brouwer, Hommes et perspectives, en collaboration avec I. Taboada Léonetti.
- GAULEJAC Vincent de, 1987 *La névrose de classe*, Paris, Hommes et groupes, coll. Rencontres dialectiques, 310 p.
- GORZ, André, 1997, *Misères du présent, richesse du possible*, Paris, Galilée
- GOTBOUT J.T., 1992, *L'esprit du don*, Paris, La découverte, 345p. (extrait du livre : site Internet : [multimania.com/esprit du don](http://multimania.com/esprit%20du%20don))
- HAMELINE Daniel, 1987, *De l'estime*, in L'évaluation en question, direction de Charles DELORME, CEPEC, Paris, ESF Editeur.
- HEBER-SUFFRIN Claire et Marc, 1993, *Le cercle des savoirs reconnus*, EPI-DDB, 109 p.
- HEBER-SUFFRIN Claire et Marc, 1998, *Les savoirs, la réciprocité et le citoyen*, Paris EPI-DDB, 429 p.
- HEBER-SUFFRIN Claire, Marc, 1992, *Echanger les savoirs*, Paris, Desclée de Brouwer, 319 p.
- HEBER-SUFFRIN Claire, SERRES Michel, 1999, *Des savoirs en abondance*, Domont, Thierry Quinqueton Editeur
- JAVEAU Claude., 1998, *Prendre le futile au sérieux*, Paris, Le Cerf.
- KAUFMANN Jean-Claude,
1992, *La trame conjugale*, Paris, Nathan, Agora Pocket, 264 p.
1996, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, ColL* 128. 127 p.
- LABELLE Jean-Marie, 1996, *La réciprocité éducative*, Paris, PUF, 312p
- LAFARGUE Paul, 1880, *Le droit à la paresse*, 1972, Paris, Maspéro
- LA GARANDERIE Antoine, 1991, *La motivation, son éveil, son développement*, Paris, Centurion,
- LEGRAND Jean-Louis ; PINEAU Gaston, 1996, *Les histoires de vie*, Paris, PUF, Que sais-je ? 127 p. n° 2760.
- LEGROUX Jacques, 1981, *De l'information à la connaissance*, Maurecourt, UNMFREO, Mésonnance, 379 p.
- LEVI STRAUSS Claude, 1962, *La pensée sauvage*, Paris, Plon, 390p

- LEVY Pierre, 1981, édition 1997, *L'intelligence collective*, Paris, La Découverte, 246 p.
- LEVY-LEBOYER Claude, 1993, *Le bilan de compétences*, Paris, Les Editions d'Organisation, 119p
- MAFFESOLI , 1996, *Eloge de la raison sensible*, Paris, Grasset, 282 p.
- MONDE de l'Education (Le), juin 1999, *Lettre aux amateurs*, Hamon Hervé, p. 61
- MONDE Diplomatique (le),
 Thierry Pacquot, n° 541, avril 1999, *Le devoir de paresse*
 Michel Rafoul, n° 556, Juillet 2000, *La coopération décentralisée, nouveau champ de la solidarité internationale*, pages 22-23.
 Jacques Testard, n° 558, septembre 2000, *Les experts, la science et la loi* pages 26-27
- MORIN Edgar, 1999, *"La tête bien faite"*, Paris, Editions du Seuil*
- MOSCOVICI Serge., 1979, *Psychologie des minorités actives*, Flammarion, Paris
- MRERS (Mouvement des RERS) (publication, études, colloques...)
- *Etude sur l'engagement bénévole dans les RERS*, 1991, MRERS, Evry
 - *Echanger les savoirs, c'est changer la vie*, 1989, Actes du colloque (novembre 1989)
 - *Pari sur l'intelligence*, 1991, Actes du colloque Européen (avril 1991)
 - Université d'été, 1999, *RERS et lutte contre l'exclusion*, Evry, MRERS
 - AFREROLE, *Autoformation, Formation réciproque et lutte contre l'exclusion*, Programme européen Leonardo Da Vinci, Evry, MRERS.
- PEREC Georges, 1989, *La librairie du XX^e siècle*, Paris, Le Seuil
- PINEAU Gaston, Marie-Michèle, 1983, *Produire sa vie, Autoformation et autobiographie*, Paris, Edilig, Montréal, Saint-Martin
- PINEAU Gaston, 1986, *Temps et contretemps en formation permanente*, Maurecourt, UNMFREO, coll. Mésonance.
- PINEAU Gaston, 1998, *Accompagnements et histoire de vie*, Paris, L'Harmattan, coll. Histoires de vie et formation, 303 p.
- POCHE Fred, 2000, *Reconstruire la dignité*, Lyon, Chronique sociale, 149 p.
- QUIVY R et VAN CAMPENHOUDT L, 1988, 2^e édition 1995, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 289 p.

- REY Alain, Dir., 1992, 1998, *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris ,
Le Robert
- REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE, 1999, n° 128, Paris, INRDP
- Denoyel Noël, *Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la
sémiotique de Peirce*
- Galvani Pascal, *Accompagner l'alternance des savoirs, le programme de
recherche-formation Quart-monde/Université*
- RICOEUR Paul, 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Editions du Seuil,
Collection Points, 426 p.
- RIVIERE Angel, 1990, *La philosophie de Vigotsky*, Bruxelles, P. Mandago Editeurs
- ROBIN Ginette, 1991, *Plus qu'un CV, un Portfolio*, Boucherville, Québec, Editions
Vermette. 123 p.
- SANSREGRET Marthe, 1988, *La reconnaissance des acquis : Portfolio*, Montréal,
Ed. Hurtubise, HMH Ltée. Lasalle
- SANSOT Pierre, 1992, *Les gens de peu*, Paris, PUF, Sociologie d'aujourd'hui, 223 p
1998, *Du bon usage de la lenteur*, Paris, Payot et Rivages 204 p.
- SCIENCES HUMAINES (Revue),
Edgar Morin, *Affronter l'incertitude*, n°24 Hors-série, mars-avril 1999
J.-F. Dortier, *Grandeur et servitude de la vie ordinaire*, n°88, novembre 1998
- SCHON Donald A., 1991, *Le tournant réflexif*, Paris, Les éditions logiques (1996),
Coll. Formations des maîtres, 152 p.
- SCHWARTZ Bernard, 1997, *Moderniser sans exclure*, Paris, La Découverte, 251p.
- STEINER Claude, 1995, *L'autre face du pouvoir*, Paris, Desclée de Brouwer
- SUE Roger, 1997, *La richesse des hommes : vers l'économie quaternaire*, Paris
Odile Jacob
- TELERAMA (Revue), 3 mai 2000, n° 2625, *Tout va trop vite, c'est comment qu'on
freine ?*
- TEMPLE Dominique, 1998, *Structure ternaire de la réciprocité, L'économie de la
réciprocité*, in Revue M.A.U.S.S. 1997 n° 10 et 1998 n° 12, Paris La
découverte (et site Internet " Théorie de la réciprocité ")
- TEMPLE Dominique, CHABAL Mireille, 1995, *La réciprocité et la naissance des
valeurs humaines*, Paris, L'Harmattan
- VASSILEF Jean, 1992, *Histoires de vie et Pédagogie du Projet*, Lyon, Chronique
sociale, coll. l'Essentiel, 187 p.

VERMERSCH Pierre, 1994, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF

secteur en débat, site Internet Transversales

VERRIER Christian, 1999, *Autodidaxie et autodidactes : l'infini des possibles*,

Paris, Anthropos, 230 p. (extrait dans site Internet : fp.univ-paris8.fr)

INDEX DES AUTEURS CITES

- Ahearn J., 114
 Arendt H., 61
 Astolfi J. P., 94
 Aubret J., Gilbert P., 76
 Authier M et Levy P., 20, 70
 Barbier R., 94, 108, 118
 Bardin L., 34, 35
 Bergmann F., 141
 Berjon A., 93
 Bernard F., 93
 Bing E., 132
 Blanchet A., Gotman A., 33
 Bloch A., Clouzot O., 6, 46, 91
 Boltansky L. et Thévenot L., 64
 Borroco N., Salmona H., Delay J-P., 24, 111, 112, 113
 Boulte P., 58
 Bourdieu P., 35, 41, 51, 117
 Bujold R., 92
 Canto Sperber M., 49, 60
 Carré P., 89
 Certeau M. (de), 7, 87, 98, 103, 105
 Chamfort N., 82
 Chartier et Lerbet, 124
 Courtois B., 122
 Denoyel N., 97
 Desroche H., 29, 34, 124, 133
 Dortier J-F., 99
 Dubar C., 16
 Dumazedier J., 86, 121
 Durand G., 120, 141
 Elias N., 131
 Fichte J.G., 49
 Fischbach F., 50, 52, 62
 Foulquié St Jean, 82
 Freinet C., 21
 Gagnon E., 16, 116, 74
 Galvani P., 12, 73, 75, 88, 93, 94, 96, 105, 120, 121
 Galvani P., Hazard D., 23, 147
 Garfinkel, 98
 Gombrich E., 102
 Gorz A., 147
 Gotbout J.T., 95, 145
 Hameline D., 56, 57, 61
 Hamon H., 7, 15
 Hauswald R., 105
 Héber-Suffrin C., 20, 21, 26, 63, 70, 75, 80, 104, 112, 115, 120, 128, 136, 138, 147
 Hegel F., 49, 52, 120
 Honneth A., 51
 Javeau C., 18, 98
 Kaufmann J-C., 32, 33, 34, 35, 87
 Kolb, 108, 109, 122, 123, 135
 Labelle J-M., 11, 27, 42, 50, 76
 Lafargue P., 105
 La Garanderie A. (de), 93
 Lainé A., 53
 Le croisement des savoirs (collectif), 7, 16, 19, 50, 80
 Legroux J., 80, 81
 Lévi-Strauss C., 86, 100, 101
 Lévy P., 88
 Liétard B., 76, 144
 Maffesoli M., 18, 19, 26, 36, 82, 98
 Malraux A., 4, 15
 Mauss M., 68, 145
 Mérieu Ph., 22
 Mishima Y., 4, 84
 Morin E., 18, 19, 83, 98, 113, 114, 118, 135, 141, 142
 Moscovici S., 49, 71, 72, 73
 Mounier E., 11
 MRERS, 23, 72, 73, 113, 134, 145
 Pain A., 143
 Paquot T., 105
 Perec G., 99
 Péry N., 16
 Piaget J., 109
 Pineau G. et Legrand J-L., 74, 78, 119
 Pineau G., 15, 19, 32, 84, 91, 97, 105, 117, 118, 127
 Poché F., 53, 58, 59, 60, 61, 136
 Portelli P., 23
 Raffoul M., 124, 131
 Rey A., 47, 117, 123
 Ricoeur P., 50, 60, 75
 Robin G., 76
 Rousseau J-J., 49, 82
 Ruano Borbalan, 53, 81
 Sansot P., 64, 85, 98, 103, 105
 Sansregret M., 73
 Schön D., 108, 135
 Schwartz B., 17, 124
 Serres M., 63
 Steiner C., 43, 44, 57, 63, 64
 Sue R., 105, 146
 Temple D., 48, 68, 130, 131, 145, 146
 Thibault M-C., 107, 108
 Varda A., 46, 104
 Vassilef J., 19, 64
 Verdier J-M., 16
 Vermersch P., 32, 109
 Verrier C., 84, 87, 106, 139
 Viret H., 120
 Vygotsky, 109
 Zivie J-C., 91

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	5
PREMIERE PARTIE	14
CHEMINEMENT ET METHODE	14
CHAPITRE 1 - CONTEXTE DE LA RECHERCHE	15
CHAPITRE 2 - COMPRENDRE.	18
2.1 - Premières analyses.	18
2.2 - Premiers pas sur le terrain.	20
2.3 - Quels savoirs ?	23
Chapitre 3 - problématique	27
3.2 - Hypothèse centrale de la recherche.	28
3.3 - Outils théoriques	29
3.4 - Modèle d'analyse.	29
Chapitre 4 - Méthologie	31
4.1 - Terrain de la recherche et réalisation des entretiens.	31
4.2 - Méthode d'analyse des résultats	34
4.3 - Construction de la grille d'analyse (voir tableau page suivante).	36
DEUXIEME partie	40
la Reconnaissance	40
Chapitre 1 - Usages et significations :	41
1.1 - Reconnaître :	41
1.2 - Se reconnaître :	42
1.3 - Reconnaissance :	43
Chapitre 2 - Exclusion et Reconnaissance	45
Chapitre 3 - Espaces de reconnaissance	52
3.1 - Trois milieux et trois dimensions de la reconnaissance, de la dignité	52
3.2 - Trois niveaux de rapport à soi ou degrés de construction identitaire	52
Espace intime	53
Espace public	53
Espace interpersonnel	53
Chapitre 4 - Démarches de reconnaissance	63
4.1 - Quête des signes de reconnaissance	63
4.2 - Rompre le cycle " infernal " de la quête perpétuelle.	64
4.3 - Reconnaissance dans les Réseaux d'Echanges de savoirs.	65
4.4 - Tripolarité et réciprocité dans les RERS	66
Espace intime	69
Espace public	69
Espace interpersonnel	69
4.5 - Reconnaissance du mouvement des RERS	69
4.6 - Reconnaissance entre histoire de vie et reconnaissance institutionnelle	72
troisième partie :	78
accompagnement et savoirs	78
Chapitre 1 - Savoir(s)	79
1.1 - Savoir, connaissance, et/ou information ?	79
1.2 - Savoir et formation	81

<u>1.3 - Le clair et l'obscur</u>	<u>83</u>
<u>1.4 - Savoirs bricolés et autoformation</u>	<u>84</u>
<u>1.5 - Autonomie éducative et/ou autodidaxie sauvage</u>	<u>87</u>
<u>Chapitre 2 - Accompagnement des savoirs</u>	<u>89</u>
<u>2.1 - Des concepts et des usages qui restent à explorer</u>	<u>89</u>
<u>2.2 - Accompagnement et aide</u>	<u>90</u>
<u>2.3 - Accompagnement en formation</u>	<u>91</u>
<u>2.4 - Accompagnement et médiation</u>	<u>93</u>
<u>Chapitre 3 - Trois démarches pour trois savoirs</u>	<u>95</u>
<u>3.1 - Savoir en action , Savoirs d'action et Accompagnement</u>	<u>95</u>
<u>3.2 - Savoirs existentiels et accompagnement</u>	<u>116</u>
<u>3.3 - Savoirs théoriques et Accompagnements</u>	<u>120</u>
<u>3.4 - Figures d'accompagnement dans les RERS</u>	<u>127</u>
<u>CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES</u>	<u>140</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>149</u>
<u>INDEX DES AUTEURS CITES</u>	<u>155</u>
<u>TABLE DES MATIERES</u>	<u>156</u>