



CHERCHEUSES ET CHERCHEURS POPULAIRES

POUR DES SAVOIRS IMPLIQUÉS

INTRODUCTION

Depuis sa création, Periferia a toujours cherché à créer les conditions pour que les premier·es concerné·es puissent s'exprimer et être écouté·es, à avancer avec elles et eux sans parler à leur place, ni tirer des conclusions déconnectées de la réalité de terrain. L'idée est toujours de réfléchir et construire ensemble, sans laisser personne de côté. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons déjà proposé d'autres publications sur les savoirs citoyens.

Persuadé·es que ces savoirs restent méconnus, peu visibles et trop peu souvent reconnus au regard des recherches traditionnelles et académiques, nous voulons ici montrer la force de ces démarches, et surtout les expertises et la montée en puissance des « chercheur·euses populaires ». Cette appellation était présente à la naissance de Periferia, grâce à l'École de Planification Urbaine et Recherche Populaire à Fortaleza (Brésil). Aujourd'hui, elle apparaît au cœur de plusieurs expériences sur lesquelles s'appuie cette publication. Celles-ci ont été sélectionnées pour leur diversité, tant en termes d'approches que de publics visés, de contenus réalisés, de temporalité. Les méthodes, chacune très spécifique, ont été co-construites, co-pensées et montrent un important potentiel d'adaptation.

En proposant la découverte de ces 5 expériences, cette publication montre combien ces constructions de savoirs citoyens, ces recherches populaires et impliquées peuvent revêtir des formes variées, adaptées à chaque contexte. Ensuite, nous partagerons une analyse transversale, en abordant notamment les rôles des acteurs et actrices impliqué·es, leurs manières de faire, les destinataires des recherches, et surtout le sens de chaque démarche. Nous voulons ici souligner des aspects et potentiels que nous continuons de découvrir à partir de chaque expérience.

En effet, nous considérons que les chercheur·euses populaires apportent tout un corpus de connaissances différentes et surtout complémentaires à celles du monde de la recherche considérée plus légitime (les savoirs froids, que nous aborderons plus loin).

De plus, ces démarches peuvent certainement nourrir les « recherches participatives » apparues dans l'Arrêté de l'Education Permanente modifié en 2019, comme un nouveau type de productions à destination de groupes et organisations de terrain.

Cette publication est donc une invitation à nous laisser entraîner dans chacune de ces expériences, à suivre les fils d'analyse proposés pour comprendre ce qui est en jeu pour les chercheuses et chercheurs populaires dans la production de savoirs.

SOMMAIRE

Introduction	2
Expériences de recherches populaires	4
La Bibliothèque de rue de Jumet, Charleroi	5
<i>Créer un récit propre commun à partir d'histoires diverses</i>	5
<i>Cadre méthodologique du processus</i>	6
<i>Les forces du processus pour valoriser les savoirs</i>	7
Le processus de recherche populaire mené par le CAPEP, à Valenciennes	8
<i>Passer de l'intuition que ces savoirs existent à la création d'un processus pour les capitaliser</i>	8
<i>Cadre méthodologique du processus</i>	10
<i>Les forces du processus pour valoriser les savoirs</i>	10
L'école de Planification Urbaine et Recherche Populaire à Fortaleza au Brésil	12
<i>Changer son regard sur son propre savoir</i>	12
<i>Cadre méthodologique du processus</i>	13
<i>Les forces du processus pour valoriser les savoirs</i>	14
Fourch'Etc, une recherche franco-belge	16
<i>S'emparer de la question de l'alimentation par et pour les personnes en grande précarité</i>	16
<i>Cadre méthodologique du processus</i>	17
<i>Les forces du processus pour valoriser les savoirs</i>	18
Le livre inachevé au Brésil	19
<i>Mettre en valeur les expressions des enfants pour en inspirer d'autres</i>	19
<i>Cadre méthodologique du processus</i>	22
Analyse transversale à partir des expériences	23
Autour du «QUI ?»	23
<i>Des participant·es inhabituel·les produisent des savoirs</i>	23
<i>Un groupe ouvert ou fermé ?</i>	23
<i>Comment les personnes prennent part à la démarche ?</i>	24
<i>Et finalement, pour qui produire des savoirs impliqués ?</i>	25
Autour du « (POUR)QUOI » ?	26
<i>Et quel est le sens de ces expériences et démarches ?</i>	26
<i>Des contenus spécifiques ?</i>	26
<i>Reconnaître d'autres compétences</i>	27
<i>Et tout cela pour générer quoi ?</i>	27
<i>Des savoirs sans fin</i>	28
Autour du « COMMENT » ?	29
<i>S'inventer des manières de faire</i>	29
<i>L'enjeu de la distance avec le cadre</i>	29
<i>Souplesse au niveau de la méthode</i>	30
<i>Besoin d'une impulsion ?</i>	31
Conclusion	32

EXPÉRIENCES DE RECHERCHES POPULAIRES

Nous avons rassemblé 5 expériences, auxquelles des membres de notre équipe ont participé, qui permettent ce tour d'horizon.

La première expérience est celle du **livre illustré**, créé avec les enfants, animée lors des « Bibliothèque de rue » initiées par ATD Quart Monde. Il s'agit d'une approche créative avec un objet concret à la clé, sans pour autant que celui-ci ne soit une fin en soi, car le but était aussi de poursuivre la dynamique au-delà de la production du livre. De par son public, le cadre a dû s'adapter sans cesse et sa flexibilité a été la clé de sa réussite.

La seconde démarche présentée est en quelque sorte la plus référencée puisqu'elle concerne les ateliers de **recherche populaire du CAPEP**, une association d'éducation permanente et populaire, qui vise à créer une connaissance commune (et à la transmettre) à partir des expériences des participant·es. Le CAPEP a mis en place une structure très libre, tant en termes de perméabilité du groupe de travail qu'en termes de capacité de transformation de sa structure.

La troisième expérience porte sur un processus d'éducation permanente complètement auto-pensé et auto-construit puisqu'il s'agit de **l'École de Planification Urbaine et Recherche Populaire** à Fortaleza au Brésil, qui a organisé des formations pour les habitant·es de la ville. Cette école a été fondée en réponse aux besoins d'associations locales pour permettre à des citoyen·nes de devenir des interlocuteurs·trices crédibles sur les questions urbaines. Le CEARAH Periferia, une ONG locale qui donnera son nom à notre association, s'est donc emparée de la question avec les habitant·es de Fortaleza.

Ensuite, la démarche **Fourc'Etc** initiée par Unipopia (Université Populaire d'Ici et d'Ailleurs, un rassemblement de collectifs sur la précarité), qui porte sur la question d'une alimentation digne pour tou·tes, démontre un processus – toujours en cours – basé sur l'échange de pratiques qui permet de construire de nouveaux savoirs, tout en encourageant l'itinérance (entre France et Belgique) avec une ouverture/fermeture constante du groupe de base. Cet exemple nous montrera également comment un cadre préétabli est susceptible de changer avec le temps.

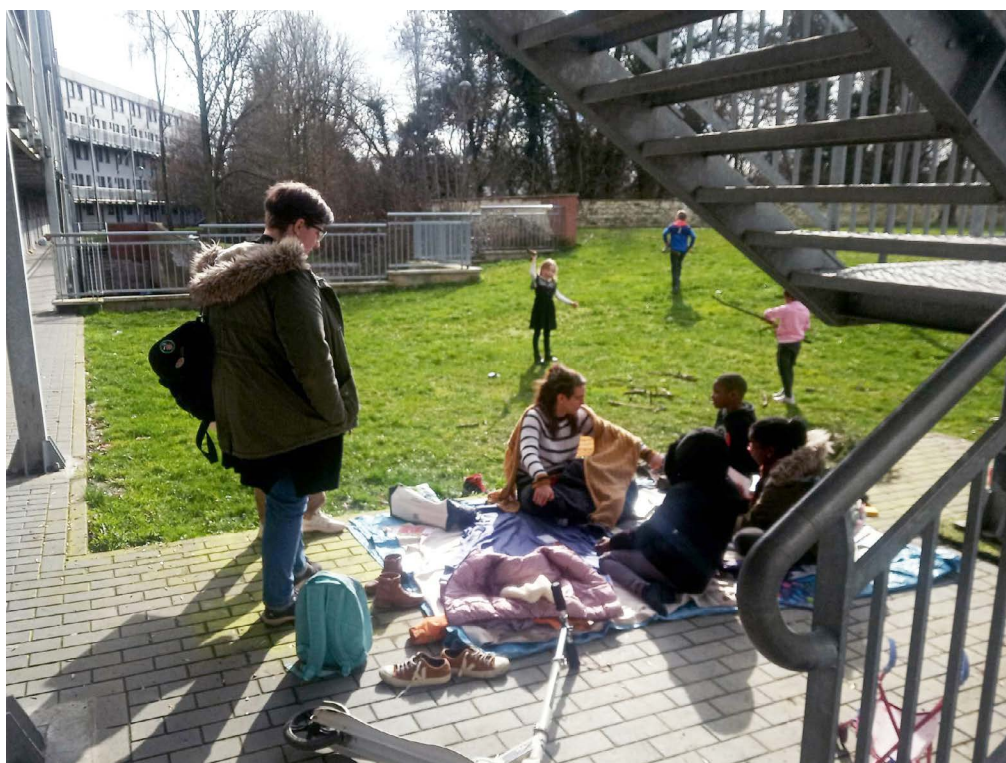
Enfin, l'intention d'un **livre inachevé** au Brésil est l'expérience la plus atypique car il s'agit d'un objet né de l'expression d'enfants à Manaus qui relate leurs expériences de vie et leurs rêves pour leur quartier, famille et avenir à travers une création collective sans fin définie. La dimension créative est donc également présente, mais ici l'objectif est différent puisque l'idée est de faire circuler cette expression et inciter à la réflexion des personnes d'ailleurs...

Nous allons donc passer en revue un certain nombre de manières de faire et montrer que chaque expérience porte en elle une unicité et une originalité qui répondent à un contexte et des objectifs bien particuliers.

La Bibliothèque de rue de Jumet, à Charleroi

Créer un récit propre commun à partir d'histoires diverses

Une Bibliothèque de rue est une méthode de prise de contact qui consiste à introduire le livre auprès des enfants de milieux défavorisés et de leurs familles. Cette activité se veut ouverte à tou·tes, en se déployant au sein même de leur milieu de vie : à l'air libre, dans un square, sur une place, un marché, sur le palier d'un escalier, au pied des arbres, sous un lampadaire, dans des endroits isolés, en campagne ou à la montagne¹. Elle vise notamment à faciliter la création de liens au sein de quartiers.



La Bibliothèque de rue commence · Source : ATD Quart Monde

ATD Quart Monde Belgique, un mouvement international de lutte contre la pauvreté, s'est approprié cette approche en créant la Bibliothèque de rue dans le quartier de l'Allée Verte à Jumet (Charleroi). Ce quartier, organisé autour de quatre immeubles d'habitations sociales en partie délabrées, rassemble des familles d'origines très diverses, dont beaucoup de parents ne parlent pas ou peu le français. Le trafic de drogue et les dépôts de déchets clandestins en font un cadre de vie peu hospitalier et valorisant pour ses habitant·es.

Concrètement, chaque semaine et ce pendant plusieurs années jusque mi-2023, des animateurs se rendaient dans un espace public et visible du quartier, disposaient au sol des couvertures et des livres et invitaient les familles à s'y intéresser. Pour la plupart d'entre elles, les livres sont souvent associés à l'école, et s'apparentent donc plutôt à une obligation, une contrainte ou même une violence symbolique, de même qu'à des contenus inaccessibles, voire rébarbatifs.

La Bibliothèque de rue cherche à réconcilier ces enfants avec la joie d'apprendre et de découvrir des univers imaginaires, tout en révélant leurs talents à travers diverses activités créatives. Ces rendez-vous ont été organisés durant deux ans, tous les mercredis, dans un espace vert ou à l'abri de la coursive de l'un des immeubles.

1. ATD Quart Monde, Bibliothèque de rue, le savoir à la portée de tous, <https://www.atd-quartmonde.org/nos-actions/culture-et-education/bibliotheque-de-rue/>

Le processus a suscité un réel intérêt des enfants, à tel point que le projet de réaliser leur propre livre a émergé. Pendant plusieurs mois, les enfants ont construit une trame (« ça se passera dans notre quartier, autour de la Bibliothèque de rue »), inventé des personnages (Azinzouironan, Azazoupinlazou...) auxquels ils ont donné vie en les dessinant. Avec l'aide financière de Fureur de Lire², l'histoire a été mise en page et imprimée par ATD Quart Monde. Un exemplaire a été distribué à chaque famille du quartier, ainsi que dans les bibliothèques partenaires de la ville de Charleroi. L'objet étranger et contraignant du livre est ainsi devenu une réalisation propre aux enfants, valorisante et source de fierté.



« Le monstre qui n'aimait pas lire » · Source : ATD Quart Monde

Cadre méthodologique du processus

QUI ?

- ♦ **Groupe ouvert**, même si un noyau dur se constitue et est présent régulièrement
- ♦ **Mono-public** : des enfants du quartier
- ♦ **Initiative** : des animateurs d'ATD Quart Monde
- ♦ **Destinataires** : les enfants, les familles qui portent un autre regard sur l'objet et sur les compétences de leurs enfants, les institutions et personnes extérieures au quartier qui portent un autre regard sur la dynamique et la richesse du quartier

(POUR)QUOI ?

- ♦ **Sens du processus** : chacun·e a le pouvoir de créer et d'être reconnu·e pour ses créations
- ♦ **Savoirs mis en valeur** : l'imaginaire des enfants, inspiré de leur vécu
- ♦ **Compétences mobilisées** : récits fictifs, créations artistiques, représentations imaginaires

COMMENT ?

- ♦ **Intervention d'un tiers** : ATD Quart Monde
- ♦ **Rôle/posture du tiers** : affirmer la légitimité, encourager la créativité, structurer le processus, apporter des ressources, valoriser la démarche et le livre auprès des tierces organisations et personnes
- ♦ **Étapes et outils du processus** : des ateliers en extérieur, des moments de réflexion commune, une petite pièce de théâtre pour lancer les idées spontanées, un travail d'écriture et d'illustration

2. Une opération de promotion de la lecture de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Les forces du processus pour valoriser les savoirs

1. L'importance de produire ensemble un objet : à la fin, il y avait un livre !

L'originalité de ce processus se trouve essentiellement dans l'aboutissement de la valorisation des savoirs du groupe sous la forme d'un objet concret qu'est le livre. Un aspect qui va bien au-delà d'une simple question de format. En effet, le fait de produire un « livre d'histoire » démontre l'impact de la transformation sociale que le projet de Bibliothèque de rue a eu sur les enfants du quartier. D'un statut d'aliéné·es, voire d'opprimé·es à cet objet élitiste et disqualifiant, les enfants en sont devenus coutumier·es, habitué·es et finalement auteur·rices et producteur·rices. Ils et elles se le sont approprié.

Une appropriation personnelle et sociale d'abord, puisque chacun·e a développé un autre rapport à l'objet social du livre et jouit d'un nouveau statut reconnu aux yeux des autres : le livre existe (et existera de manière permanente), porte leur nom, arbore leurs dessins et peut être transmis à d'autres.

Une appropriation politique ensuite, puisque le groupe y témoigne de son propre regard sur son quartier, sur le dispositif d'intervention sociale qui leur a été proposé. Les enfants revendiquent la légitimité de leur récit, de leur vécu et de leur expression propre et commune.

Une appropriation sociétale enfin, puisque, une fois imprimé, le livre devient un objet commun, au même titre et statut que tous les autres ouvrages du genre, produit par des personnes reconnues comme expertes et artistes. Sa promotion est assurée par des institutions publiques auprès de tierces personnes et l'impact du récit dépassera alors l'action propre de ses auteur·rices.

La matérialisation de ces savoirs en livre d'enfants est donc à la fois une valorisation de savoirs impliqués au sein du processus et au sein de la société.



Des moments créatifs à la Bibliothèque de rue · Source : ATD Quart Monde

2. Une valorisation de la diversité des apports

Si le processus d'accompagnement de la réalisation du livre a nécessité un travail d'articulation et de mise en cohérence des idées des enfants pour tirer un fil rouge, cela ne s'est pas pour autant traduit par une homogénéisation des propos. Chaque apport a été pris en compte, discuté, affiné pour trouver place dans le récit.

Le choix méthodologique n'a pas été de confier l'écriture du récit à une seule personne qui, inspirée des différentes idées, se serait chargée de construire le récit, dont elle aurait au final été l'autrice propre. Ici le récit est collectif (il appartient à l'ensemble du groupe dont chaque membre a contribué à sa création) et ce processus collectif reste visible au travers du produit fini. En effet, les dessins des enfants sont mis en avant, construisent l'histoire et sa cohérence.

Le processus de recherche populaire mené par le CAPEP, à Valenciennes

Passer de l'intuition que ces savoirs existent à la création d'un processus pour les capitaliser

Le CAPEP est une association d'insertion sociale et professionnelle de Valenciennes créée dans les années 70, en pleine crise industrielle ; elle a vu la fermeture de nombreuses usines et la relégation d'une population ouvrière qualifiée, mais peu ou non diplômée. Convaincue que toute personne a droit d'être actrice de la Cité, elle a développé un accompagnement vers la remise à l'emploi, basée avant tout sur le renforcement du pouvoir d'agir des personnes plutôt que sur la formation « diplômante ». Leur slogan, à cet égard, est révélateur : « agitateur de potentiels ».



Un atelier de recherche populaire à Anzin, au siège du CAPEP

A l'occasion des 50 ans de l'association, la direction a souhaité célébrer le cheminement de l'organisation, en dressant un bilan du passé, mais aussi en pointant les enjeux et accomplissements encore à relever dans les 50 prochaines années. Cette célébration s'est déroulée durant toute une année : chaque service et pôle décentralisé étant en charge, avec les personnes accompagnées, d'organiser un événement visant à mettre en évidence les processus qui y sont menés et ce qu'ils produisent. Ces rencontres mensuelles ont pris des formes diverses : escape game, projection d'un documentaire réalisé par les personnes accompagnées, mises en situation, etc.

En parallèle de ces rencontres, et en cohérence avec sa philosophie d'action, le CAPEP a souhaité que ce processus de bilan soit un travail de « recherche populaire » menée par celles et ceux qui font vivre ce projet, quels qu'en soient leur statut, leur familiarité avec l'évaluation et l'analyse ou leur possibilité de s'impliquer. La méthode de recherche a été conceptualisée par les personnes participantes elles-mêmes, mises sur un pied d'égalité, ce qui implique qu'elle se construise ensemble.

Sept ateliers de recherche populaire ont été mis en place dans plusieurs antennes du CAPEP (Anzin, Louches, Somain). Le groupe a rapidement émis l'envie de repartir de paroles des personnes concernées, de leurs vécus et récits, pour offrir une vue d'ensemble des dimensions du pouvoir d'agir qui étaient visées : de quoi s'agit-il vraiment ? En quoi le projet et les pratiques du CAPEP favorisent le développement du pouvoir d'agir ? Quelles sont les conditions de ce développement ? Par quelles postures cela est-il favorisé ? Sur quelles pratiques cela repose-t-il ? Et surtout comment le faire plus et mieux ?

Lors du deuxième atelier, le groupe choisit de profiter des rencontres mensuelles liées à la célébration du cinquantième anniversaire de CAPEP pour collecter ces données. Il crée alors un questionnaire afin de mener des mini-entretiens lors des rencontres mensuelles. Plusieurs chercheur·euses prennent part à chacune des rencontres et y observent ce que chaque groupe organisateur a choisi de mettre en avant, les réactions et témoignages des personnes accompagnées, mais aussi des personnes extérieures invitées à participer. A partir du questionnaire, iels y mènent aussi les interviews rapides imaginées. Les éléments collectés, d'ordres très divers (émotions, témoignages, récits, commentaires, anecdotes, etc.), sont ensuite partagés lors des ateliers de recherche populaire. Le but de cette collecte de données était d'identifier dans le discours d'autres indicateurs du pouvoir d'agir et du renforcement des capacités.

Dans un deuxième temps, le questionnaire a servi pour des interviews en dehors des ateliers. Ces rencontres ont permis d'approfondir l'analyse des particularités de l'action du CAPEP pour agir avec et à partir des personnes accompagnées. Le mode de captation était très variable : enregistrements audios, films, notes, etc., afin que chaque personne interviewée se sente à l'aise et que chaque chercheur·euse populaire puisse collecter facilement des éléments, et de manière autonome tout au long de leurs activités quotidiennes au sein du CAPEP.



Une fresque collective pour faire émerger les savoirs d'une autre manière

Cadre méthodologique du processus

QUI ?

- ◆ **Groupe ouvert**, qui devient rapidement un noyau fixe
- ◆ **Multi-public** : groupe composé de personnes ayant des statuts différents au sein de la structure afin de garantir une diversité des vécus et regards ; complété par la collecte d'autres récits (partenaires associatifs et institutionnels extérieurs au CAPEP)
- ◆ **Initiative** : le CAPEP
- ◆ **Destinataires** : le CAPEP, son public et d'autres structures (associations, pouvoirs publics, Pôle emploi, ISP, formation, etc.).

QUOI ?

- ◆ **Sens du processus** : chacun·e a la capacité de participer au bilan, l'apport de tout le monde est primordial pour construire une vision cohérente et juste
- ◆ **Savoirs mis en valeur** : l'expérience personnelle, les vécus, les ressentis, les émotions
- ◆ **Compétences mobilisées** : capacité à tirer des conclusions sur base de son vécu personnel, capacité d'analyse et d'auto-critique, capacité à s'adresser à d'autres pour collecter des témoignages et co-construire

COMMENT ?

- ◆ **Intervention d'un tiers** : Periferia
- ◆ **Rôle/posture du tiers** : animation de la démarche
- ◆ **Étapes et outils du processus** : Conceptualisation collective de la méthode de recherche, exploration du concept de Pouvoir d'Agir, construction commune des enjeux et éléments à explorer, observation de moments de valorisation des services liés au cinquantième anniversaire du CAPEP, création d'un questionnaire, recueil de témoignages et vécus hors du cadre du groupe, analyse multi-acteur·rices.

Les forces du processus pour valoriser les savoirs

1. Une composition libre du groupe

Pour mener une recherche populaire, la composition du groupe est primordiale. En l'occurrence, il était mixte (constitué de rôles différents au sein du CAPEP), ouvert (les gens viennent et partent comme ils veulent) et souverain (le groupe construit et oriente le projet de recherche).

Avec cet objectif, et en collaboration avec Periferia, l'expérience et les témoignages d'une grande diversité de personnes liées à l'association - comme des personnes accompagnées et anciennement accompagnées, des professionnel·les, des membres de la direction, des partenaires... - ont été recherchés pour cet état des lieux.

En tout, 28 personnes ont mené cette étude : 12 membres de l'équipe professionnelle issu·es de 4 services différents, 11 personnes accompagnées (dont 3 ayant clôturé leur accompagnement), 2 membres de la direction et de l'organe d'administration (dont la présence n'a pas été permanente pour assurer une réelle liberté de parole du groupe) et 3 membres extérieurs.

2. Partir des savoirs « chauds »

Dans cette recherche, l'objectif était de recueillir les expériences et le vécu des divers·es participant·es ayant des rôles et des vécus différents au sein du CAPEP, dans un but d'amélioration

commune. Les ateliers ainsi lancés avaient donc pour objectif de recueillir en priorité les savoirs populaires dits « chauds » (par opposition aux savoirs froids et distanciés des approches scientifiques plus répandues), afin de construire et transmettre un corpus de connaissances communes. Le postulat de départ des recherches populaires est que chaque vécu porte une richesse d'apprentissage, et que par le croisement des réalités et des regards, il est possible pour un groupe de s'instruire et d'avancer ensemble.

Cette démarche a l'avantage d'engendrer une égalité des statuts au sein de la recherche, même si l'équipe est composée de personnes occupant des postes et des places différents au sein du CAPEP.

3. Revendiquer une implication pleine et émotionnelle

Un autre point essentiel a été d'affirmer un principe de non-distanciation des participant·es qui faisaient partie de l'environnement de la recherche et partageaient le même statut, celui de chercheur·euse populaire. Le but était donc de ne pas différencier les participant·es, et de faire en sorte que chaque connaissance, chaque vécu, chaque intuition soit mis sur le même pied d'égalité.

En un sens, on peut affirmer qu'il ne s'agit pas d'une recherche appliquée, mais « impliquée » : elle s'ancre dans le plein ressenti, les émotions, les débordements éventuels. La légitimité-même de l'expertise des participant·es était en effet à créer dans cette vie battante du CAPEP.

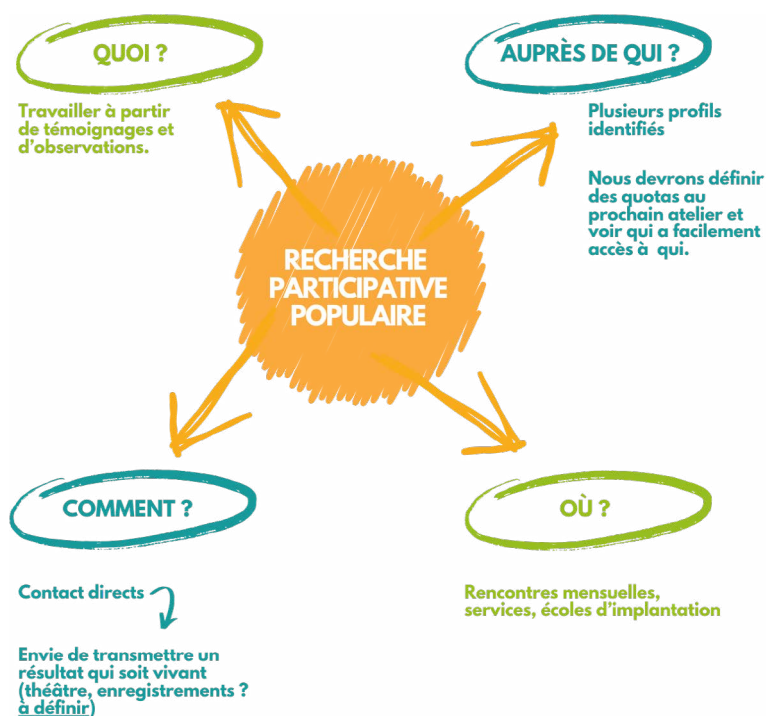


Schéma de présentation du processus de recherche populaire menée au sein du CAPEP

4. Une pérennisation du processus

Comme dans d'autres expériences présentées dans ce document, les dynamiques mises en place ne se contentent généralement pas du cadre initial prévu, et les participant·es entendent bien souvent continuer le travail initié, comme c'est le cas ici.

Un atelier supplémentaire a en effet été organisé afin de renforcer l'implication des jeunes dans le processus, et dans le but qu'ils s'approprient le questionnaire et le testent au sein de leur groupe pour nourrir la recherche à leur tour. De plus, un dernier atelier s'est déroulé avec l'apport de Solenn Bihan, une facilitatrice visuelle, qui a permis au groupe de restituer leurs savoirs par le biais du dessin, laissant émerger de nouveaux éléments.

Enfin, la recherche ne s'arrête pas avec les ateliers, elle continue à vivre par après, elle se transmet, continue d'être mise en avant par les participant·es et par le CAPEP lui-même, que ce soit ses conclusions ou la méthode de travail en elle-même. L'étude est disponible depuis début 2024, dans une version illustrée disponible en ligne³.

3. http://www.periferia.be/Bibliomedia/PUB/EP2023/Pub_periferia_2023_CAPEP.pdf

| Changer son regard sur son propre savoir

L'École de Planification Urbaine et de Recherche Populaire a été mise en place en 1988 à Fortaleza (Brésil) par le CEARAH Periferia, une ONG initiée par quatre assistantes sociales soucieuses de donner de la visibilité et travailler les dimensions sociales comme éléments constitutifs de la ville. Au départ, et avant même d'exister comme « école », l'idée était que les habitant·es puissent rappeler les luttes menées et victoires obtenues dans les quartiers de Fortaleza en produisant des documents intitulés « Mémoire de nos quartiers – mémoire de nos luttes ».

Progressivement, le terme "école", les dimensions "recherche populaire", puis "planification urbaine" sont venues enrichir l'initiative dans la mesure où, s'appuyant sur ces luttes et conquêtes, les habitant·es étaient reconnu·es comme des artisans de la ville, capables de mener des recherches autour des dynamiques urbaines.

L'objectif de l'École de Planification Urbaine et de Recherche Populaire est donc de partir des savoirs individuels des participant·es et de leurs connaissances à partir de leur propre quartier, afin de permettre un apprentissage croisé de la ville et créer ensemble un savoir collectif. Le terme « école » a surtout une valeur symbolique puisque la plupart des participant·es n'ont pas eu la possibilité de se former dans le système classique auparavant.

Les participant·es ne s'inscrivent pas à titre individuel, mais via l'association (formelle ou informelle) de leur quartier. Ils viennent donc – seul·e ou à deux – au nom de leur quartier et s'engagent vis-à-vis de celui-ci à partager leurs apprentissages. La démarche, organisée à raison de deux soirées par semaine et plusieurs samedis matin, a été pensée pour que chacun·e puisse mieux comprendre la ville et la manière dont elle se fabrique et se gère.



Dans le bus, lors de la visite des quartiers des participant·es

Après une étape initiale destinée à connaître les quartiers des participant·es, les séances abordent des aspects techniques de la ville (le cycle de l'eau, la mobilité...), les modes d'organisation (système administratif, politiques publiques...), les différents acteurs (histoire des mouvements sociaux, des partis politiques...), mais aussi des techniques de collecte et traitement d'informations... D'autres visites de la ville et de lieux spécifiques ont lieu à différents moments de la formation ; certaines peuvent avoir un caractère plus technique et être présentées par des professionnels.

Symboliquement, le savoir technique est abordé dans un second temps, après le savoir citoyen... car « le savoir technique est au service des individus et non pas l'inverse ». A la fin de la formation, les participant·es doivent réaliser un projet pour l'association et le quartier d'où ils viennent. Trois choix sont possibles :

- ◆ **A.** Projet de sauvegarde de la mémoire des luttes populaires et des quartiers ;
- ◆ **B.** Élaboration participative de projet physique (construction d'un siège d'association, aménagement d'une place pour le quartier...) ;
- ◆ **C.** Projet transformateur pour son quartier (programme de création d'emplois, programme culturel pour les jeunes, politique de santé communautaire...).

Au fil des années, les personnes qui se sont rencontrées et formées ont constitué une association de chercheur·euses populaires et ont pu répondre à des demandes de pouvoirs publics pour mener des enquêtes et analyses : c'est donc une reconnaissance et la construction d'autres savoirs qui sont valorisés par les acteurs locaux. L'École a fonctionné jusqu'au début des années 2000 et a constitué une référence à Fortaleza et au-delà du Brésil.

Cadre méthodologique du processus

QUI ?

- ◆ **Groupe fermé**, constitué de participant·es qui s'inscrivent pour une implication suivie pendant plusieurs mois
- ◆ **Public** : des personnes d'âges différents, de quartiers différents, mais toutes impliquées dans des associations de quartier
- ◆ **Initiative** : l'association CEARAH Periferia
- ◆ **Destinataires** : les associations de quartier de Fortaleza et leurs membres ; et indirectement les acteurs de la ville

(POUR)QUOI ?

- ◆ **Sens du processus** : chacun·e a des savoirs sur son quartier et son histoire ; ensemble nous avons la capacité de participer à la gestion de la ville
- ◆ **Savoirs mis en valeur** : connaissances de son quartier, des dynamiques locales, croisements entre quartiers
- ◆ **Compétences mobilisées** : mise en commun des savoirs, recherches collectives, observation in situ, création d'un projet

COMMENT ?

- ◆ **Intervention d'un tiers** : oui
- ◆ **Rôle/posture du tiers** : créer les conditions pour mettre en valeur les connaissances des participant·es, mobiliser des personnes du contexte local et international pour partager leurs pratiques, accompagner chaque participant·e dans ses enjeux locaux
- ◆ **Étapes et outils du processus** : inscription via les associations de quartier, interconnaissance, compréhension/connaissance de la ville, travail de recherche, projet individuel

Les forces du processus pour valoriser les savoirs

1. Partir des quartiers pour comprendre la ville

Les inscriptions se font via les associations de quartier, considérant l'École comme un espace de renforcement des acteurs de la société civile. Généralement le groupe est constitué d'une trentaine de participant·es (souvent deux par association).

L'étape fondatrice est la visite de la ville qui a lieu au début de la formation. Celle-ci passe par les différents quartiers d'où viennent les participant·es ; elle se déroule souvent en deux étapes vu le nombre de quartiers à découvrir. Elle est pensée et réalisée par et pour les participant·es, afin que chacun·e puisse faire découvrir son territoire aux autres, avec ses problèmes, ses conquêtes et dynamiques existantes. Au fur et à mesure des quartiers visités, elle permet de développer un autre regard sur la ville, en élargissant sa vision au-delà de son propre quartier, mais aussi en prenant conscience que les problèmes sont différents ou identiques selon les quartiers.

De plus, la préparation de la visite oblige chacun·e à se poser la question de savoir ce qu'il ou elle va présenter aux autres participant·es. Et cela casse immédiatement le clivage traditionnel entre "sachant·e" et "apprenant·e" en donnant de la valeur aux savoirs et vécus de chaque participant·e.

2. Repenser l'École avec les habitant·es

Au fil du temps, l'école a proposé deux modèles : d'une part, la formation de longue durée (environ 360 heures étalées sur sept à huit mois) centrée sur les dynamiques urbaines de la ville de Fortaleza ; et, d'autre part, des formations plus courtes (40 à 60 heures) dont les sujets et modalités dépendaient des besoins et demandes des organisations.

La formation étalée sur plusieurs mois permettait d'approfondir le fonctionnement de la ville, de comprendre les liens et ruptures entre périphéries et centre. Ainsi, les participant·es se familiarisaient avec la constitution d'un budget public, les législations comme l'occupation du sol, le droit au logement ou la gestion des eaux usées... Un travail méthodologique durant les différentes sessions permettait aussi d'expérimenter plusieurs méthodes de travail et de recherche.



Des chercheur·euses populaires produisent une pièce de théâtre qu'ils présentent dans un quartier

En fin de cycle, chaque participant·e travaillait à l'élaboration d'un projet qui puisse servir les intérêts de son quartier ; il faisait l'objet d'une présentation publique dans le quartier. Puis, dans la mesure du possible, il était réalisé et mis en œuvre avec les autres habitant·es du quartier, comme ce fut le cas pour une école d'informatique, une fabrique communautaire de glaces et sorbets, une radio communautaire, un atelier de sérigraphie, une cantine communautaire, etc.

3. Un espace d'action sur et pour la ville

Au-delà d'un lieu de rencontre entre membres d'organisations et associations de quartier, l'École permettait aussi de rencontrer l'un·e ou l'autre responsable politique de la ville sur un sujet précis (par exemple, sur la manière de planifier la ville ou les politiques sociales). En effet, lors de certaines sessions, l'équipe d'animation invitait un·e responsable politique pour présenter un sujet, sachant que celle-ci ou celui-ci était souvent bien connu·e des participant·es puisqu'ils se retrouvaient parfois dans des réunions de négociation qui concernaient tel ou tel quartier. Ces temps au sein de l'École étaient alors une autre manière de dialoguer : en mettant de côté les histoires spécifiques à un quartier, voire des désaccords et conflits qui pouvaient exister, la session de l'École avec le ou la responsable politique cherchait à mettre en avant et comprendre les enjeux de la gestion de la ville.

De plus, l'École contribuait à la préparation des participant·es à agir sur la ville, via l'élaboration de plans de quartier ou par la participation directe aux commissions institutionnelles (sur des sujets comme le logement, la santé, le conseil tutélaire de l'enfant et de l'adolescence, etc.). L'enjeu était donc aussi que les participant·es de l'École puissent faire des propositions alternatives tout en mettant en pratique leurs nouvelles capacités à négocier avec les institutions.

4. Prendre soin de l'organisation de l'École

L'équipe du Cearah Periferia était composée de profils variés : architectes, assistant·es social·es, sociologues, pédagogues... tou·tes sensibles aux luttes populaires et avec des facilités de communication avec les organisations sociales. L'École disposait de deux espaces pour garantir sa gestion interne.

Le premier était l'espace de coordination pédagogique, constitué d'élèves, d'anciens élèves, de professeur·es et de membres de l'équipe du CEARAH Periferia. Son but était de superviser les contenus, méthodologies et programmes. Il avait l'autorité, si le besoin s'en faisait sentir, de remplacer des professeur·es par d'autres, choisi·es par les élèves eux-mêmes. Par exemple, en 1999, le groupe a obtenu que le Secrétaire à l'Action sociale, censé venir partager sa pratique lors d'une session, soit remplacé par des conférences sur le zapatisme, suite à l'autorisation de ce Secrétaire pour l'expulsion d'une favela quelques jours plus tôt, ce qui allait à l'encontre des valeurs de l'École de Planification Urbaine et Recherche Populaire.

Le second espace de gestion de l'École était un espace d'évaluation des formations réalisées et discutées avec l'équipe pédagogique, dans un but d'amélioration continue. Et cela allait plus loin, car tout le matériel pédagogique et sa finalité pouvaient être discutés. Par exemple, au début, l'École ne ciblait que les questions de recherche populaire et ce n'est que par la suite, grâce à ce processus d'évaluation collective, qu'elle a étendu son contenu pédagogique à la planification urbaine.

Enfin, la gestion financière de l'École faisait l'objet de débat entre des membres du CEARAH Periferia et de chercheur·ses populaires qui formaient ensemble la coordination exécutive.

S'emparer de la question de l'alimentation par et pour les personnes en grande précarité

Fourch'Etc est un groupe de travail d'Unipopia, l'Université Populaire d'ici et d'ailleurs, initiée en 2021, qui regroupe plusieurs collectifs de personnes vivant la précarité en France et en Belgique, qui en avaient assez qu'on parle en leur nom. De là est née l'idée de chercheur·euses populaires, qui se sont organisé·es autour de plusieurs enjeux : Cabane, qui traite du logement ; Cagnotte, sur la question des finances, la gestion de l'argent, les formes de rémunération et valorisation ; Casquette, sur la prise de décision ; et enfin Fourch'Etc, sur la question de l'accès à l'alimentation.



Présentation de la démarche de Fourch'Etc

En 2024, après de nombreuses visios, une première rencontre de la Fourch'Etc a lieu à Saint Etienne ; elle permet d'esquisser les prémisses du projet présenté à Erasmus+, un programme européen⁴. L'objectif est de permettre la mise en place de récits croisés entre expériences belges et françaises, afin de créer une boîte à outils autour de la question formulée lors de la rencontre à Saint-Etienne en 2024 : « Comment mener des actions contre la précarité alimentaire, dans nos quartiers, dans nos villes, dans nos villages ? ».

Ce projet – encore en cours à l'heure de la rédaction de cette publication – s'est déroulé à partir de rencontres locales (Grenoble, Cavaillon, Namur et Bruxelles), suivies d'une analyse croisée collective ; les premières conclusions seront présentées début 2026.

Fourch'Etc compte une vingtaine de collectifs, ainsi que quelques personnes concerné·es qui viennent en leur nom propre. Afin de s'adapter à la réalité des chercheur·euses populaires dont beaucoup ont des engagements assez lourds, l'organisation se veut complètement libre quant à qui rentre et sort du groupe, même si le noyau dur est resté finalement très stable.

Il s'agit principalement de personnes vivant la précarité, ainsi que de quelques salarié·es d'associations en lien avec le sujet et la démarche, d'autant que certain·es des salarié·es sont eux·elles-mêmes issu·es de la précarité.

De plus, s'il n'était initialement prévu de n'inviter qu'une ou deux personnes par collectif, d'autres choix ont été pris par le groupe. Et le budget a été repensé afin de permettre à un maximum de voix de venir s'exprimer lors des rencontres.

4. <https://unipopia.org/erasmus>

Cadre méthodologique du processus

QUI ?

- ◆ **Groupe ouvert**, constitué de membres d'associations et collectifs luttant contre la précarité
- ◆ **Multi-public** : en grande majorité des personnes vivant la précarité, ainsi que quelques salarié·es d'associations impliquées sur le sujet
- ◆ **Initiative** : UniPoplA
- ◆ **Destinataires** : les personnes en précarité avant tout, ainsi que d'autres collectifs qui concernés ou ayant un intérêt pour la thématique ; dans un second temps, transmission à d'autres (monde académiques, professionnel·les du social, etc.)

(POUR)QUOI ?

- ◆ **Sens du processus** : production de nouveaux savoirs et contre-savoirs par l'échange de pratiques et de savoirs-faires ; avec possibilité de remise en question des savoirs académiques parfois trop éloignés du sujet et des réalités de vie
- ◆ **Savoirs mis en valeur** : savoirs « chauds » d'expériences de terrain, gestion de projet, prendre soin, coopération, création d'une histoire commune
- ◆ **Compétences mobilisées** : créativité (fabrication de documents, papier, vidéo, audio...), mise en lien, communication des connaissances des collectifs, animation décentralisée

COMMENT ?

- ◆ **Intervention d'un tiers** : Parlons-en et Periferia pour la formulation initiale, puis devenus membres du groupe
- ◆ **Rôle/posture du tiers** : logistique
- ◆ **Étapes et outils du processus** : identification des expériences, organisation des rencontres, croisements entre participant·es dans les lieux d'expérience, analyse croisée des rencontres, production d'une exposition



1. Atelier sur les cantines solidaires et le prix juste à la Marmet · Bruxelles, Belgique
2. Cantine solidaire de Cavaillon, rencontre accueillie par Au Maquis · Cavaillon, France
3. La Commune Ferme, rencontre accueillie par Au Maquis · Lauris, France

Les forces du processus pour valoriser les savoirs

1. Se réapproprier librement la méthode

Le projet mené par Fourch'Etc est parti d'une méthode initiale assez figée : les thèmes des rencontres avaient été préétablis, avec un sujet précis par rencontre ; l'animation, initialement pensée de manière centralisée par les membres de la coordination, a évolué vers un processus plus souple avec la pratique.



Récits croisés : atelier sur la « reliance » ville-campagne à la Ferme Noire · Andenne, Belgique

Ainsi, les collectifs qui accueillaien les rencontres ont progressivement pris l'animation en charge, et les sujets traités, puisque transversaux, se sont retrouvés abordés à chaque session. De même, si le déroulé de chaque rencontre était communiqué à l'avance, celui-ci a naturellement évolué en fonction des sujets que les collectifs voulaient aborder, de ce qui leur semblait redondant ou moins intéressant...

La question du soin était aussi très présente lors des échanges, et les collectifs présents apportaient chacun leurs manières de faire en termes de gestion de la parole et des conflits, de prise de décision.

2. L'enjeu de faire vivre une recherche

Le projet arrive à sa conclusion, à travers une exposition qui se tiendra début 2026 et permettra de partager une diversité de supports (photos, vidéos, son...) avec, pour objectif commun, de restituer ce que fut cette expérience. Le financement initial prend donc fin avec cette mise en commun, mais le groupe est désireux d'aller plus loin et réfléchit aux suites qui pourraient être données à ce projet.

Par ailleurs, un désir fort est de pouvoir en tirer des connaissances à mobiliser, par exemple dans le cadre de modules de formation (à destination du monde académique, des professionnel·les du social, des étudiant·es). Au-delà de la volonté de transmission et de partage des connaissances ainsi acquises, cela permettrait par ailleurs de quelque peu rétribuer les membres du groupe de la recherche, qui sont pour la grande majorité en situation de précarité.

3. Une recherche pour qui ?

La question de la finalité des traces créées à travers ce projet s'est posée très tôt. De manière générale, les chercheur·euses populaires n'étaient pas à l'aise avec l'idée que des personnes puissantes et dominantes puissent récupérer leur travail qui était, il faut le rappeler, bénévole. Un consensus a vite été trouvé sur la nécessité du partage de ce savoir entre les collectifs qui traitent des mêmes sujets, et de garder une attention particulière sur ce qui allait être relayé à l'extérieur du groupe, afin

que ces informations ne puissent pas être réutilisées dans un but contraire aux intérêts du groupe. De plus, le travail fourni possède une valeur intrinsèque et pourrait représenter une rémunération éventuelle pour les chercheur·euses populaires.



Atelier sur les cantines solidaires et le prix juste à la Marmmeet · Bruxelles, Belgique

Le livre inachevé au Brésil

| Mettre en valeur les expressions des enfants pour en inspirer d'autres

En 2024, Periferia organise avec d'autres une rencontre à Manaus au Brésil dans le cadre de la démarche « Altoparlante – Altofalante ». Il s'agit de faire se croiser des personnes impliquées dans des actions de transformation sociale dans leurs quartier/ville/région de différents contextes brésiliens. Au-delà de la rencontre, nous avons passé du temps à retrouver et réaffirmer ce qui nous anime et nous motive (nos intentions profondes), mais aussi à échanger et produire de l'énergie car ce n'est pas facile de garder le moral et tenir le cap. Cette rencontre a été un véritable générateur de bonnes énergies... Et cela ne s'est pas fait tout seul.

Le deuxième jour, après un travail individuel partagé en collectif, le groupe décide d'aller à la rencontre d'enfants et adolescent·es de deux quartiers de Manaus pour échanger avec elles et eux sur « le monde qu'ils et elles voudraient habiter ». Mais plutôt que de seulement se parler, le groupe confectionne un grand cahier pour permettre la libre expression de chacun·e.

D'abord avec un groupe qui joue au football dans un quartier périphérique, ensuite avec des enfants rassemblés pour un cours de capoeira, le cahier se remplit de dessins, de phrases, de symboles qui en disent long sur la vie des enfants, sur leurs aspirations à un autre monde (sans destruction de l'Amazonie), à une vie plus paisible (un monde de paix) et sans violence dans la famille, dans le quartier, sur les terrains de football, etc.

Le groupe s'inspire de chaque parole et chaque dessin, remplit d'autres pages de ce cahier grand format... L'occasion de percevoir combien les expressions des enfants nous touchent, nous nourrissent, nous aident à retrouver une motivation profonde à la vie en partant sur d'autres valeurs, d'autres manières d'être et de faire.



Les enfants et adolescent-es interrompent leur entraînement de football pour laisser leurs mains dessiner et écrire « le monde qu'ils et elles veulent habiter »

La rencontre à Manaus se termine et chacun-e repart dans son quartier, sa ville avec la ferme intention de se revoir et d'élargir le groupe. C'est au cours d'une des réunions virtuelles qui ont suivi la rencontre que plusieurs personnes soulignent l'intensité de ce qui a été vécu... : « on ne peut pas garder cela uniquement pour nous », « on doit 'rendre' quelque chose aux enfants qui ont dessiné », « et on doit prolonger avec d'autres ».



L'association de capoeira nous accueille et donne du temps aux enfants qui le souhaitent pour partager leurs envies et besoins pour l'avenir

C'est comme ça que naît l'envie de poursuivre le chemin en créant un livre, volontairement inachevé et en l'amenant dans d'autres quartiers/groupes pour continuer la production et réflexion. La proposition est de :

- ♦ identifier des sujets forts, amenés par les dessins et expressions des enfants (par exemple « le football sans violence », « un monde sans préjugé », « ma famille heureuse et en sécurité », etc.) ;
- ♦ sur chaque sujet, réunir des données et éléments qui montrent l'ampleur du problème ;
- ♦ amener les lecteur·trices à sentir et penser (senti-penser) le sujet et la situation en proposant quelques pistes de réflexion ;
- ♦ montrer qu'il existe d'autres initiatives et alternatives : par exemple, si on parle de la violence dans le football, il existe le football3 qui propose d'autres valeurs et d'autres manières de jouer ;
- ♦ proposer aux lecteur·trices de voir comment cette situation est également présente/réelle dans leur environnement et comment ils et elles peuvent y répondre.

A titre d'exemple, voici une représentation de ce parcours imaginé, ici à partir de la perspective proposée par les enfants : « Le monde que nous voulons habiter, c'est avec du football sans violence ».



Cadre méthodologique du processus

QUI ?

- ♦ **Groupe fermé**, entre personnes impliquées sur la transformation sociale
- ♦ **Public** : des adultes qui vont à la rencontre d'enfants et adolescent·es dans les quartiers
- ♦ **Initiative** : des facilitateur·trices du programme Altoparlante-Altofalante
- ♦ **Destinataires** : les enfants et adolescent·es qui ont participé ; des enfants, adolescent·es et leurs familles d'autres villes et régions du Brésil ; des organisations sociales

(POUR)QUOI ?

- ♦ **Sens du processus** : exprimer librement ses motivations de transformation pour son quartier/contexte, les partager avec d'autres
- ♦ **Savoirs mis en valeur** : le vécu, l'intuition, la créativité
- ♦ **Compétences mobilisées** : le dessin, l'écriture, les représentations imaginaires, la capacité de se projeter et penser différemment

COMMENT ?

- ♦ **Intervention d'un tiers** : non
- ♦ **Rôle/posture du tiers** :
- ♦ **Étapes et outils du processus** : travail sur ses motivations pour la transformation sociale, aller à la rencontre de personnes peu écoutées, construire des chemins de réflexion/pensée/créativité

Remarque : nous ne développons pas davantage cette expérience dans la mesure où le livre a débuté, mais sa dimension de prolongement avec d'autres n'a pas encore vu le jour.

Autour du « QUI ? »

| Des participant·es inhabituel·les produisent des savoirs

La notion de chercheur·euses populaires est une constante dans toutes les expériences. Il s'agit chaque fois de permettre que des personnes non habituées et/ou non reconnues pour leur statut de chercheur·euse soient au cœur des démarches de production de savoirs : les enfants d'habitude considérés comme devant apprendre des adultes, les personnes en insertion ou en situation de précarité auxquelles on explique ce qu'elles doivent faire, etc.

Il y a clairement une inversion des habitudes qui oblige à d'autres positionnements de la part des personnes concernées et de celles qui accompagnent : que ce soit dans la composition du groupe qui mène la démarche, dans la manière de développer des connaissances et de les utiliser et diffuser.

| Un groupe ouvert ou fermé ?

Dans la plupart des expériences, la question de garder le groupe ouvert ou non est régulièrement revenue. Les membres du groupe peuvent-ils partir en cours de route, ne pas être disponibles à chaque rencontre ? De nouvelles personnes peuvent-elles rejoindre le groupe, même lorsque celui-ci est déjà bien lancé ? En fonction des réalités des membres du groupe, une certaine flexibilité a parfois été préconisée, au risque de compliquer des processus longs souvent nécessaires pour la production de savoirs.

On aurait pu dire que, pour l'École de Fortaleza, on savait qu'une certaine part des personnes n'allaient pas pouvoir suivre l'ensemble du cursus (comme c'est le cas dans de nombreuses formations). Pourtant c'est leur engagement par rapport à leur association/organisation de leur quartier et l'objectif de produire un projet (mis en œuvre dans plusieurs cas) qui ont constitué des balises essentielles pour la participation régulière. De plus, une forte solidarité s'est développée entre les participant·es de l'École, subissant tou·tes les mêmes difficultés dans leurs quartiers.

L'expérience des ateliers de recherche populaire du CAPEP est différente puisque le but était de produire un apprentissage commun issu de l'expérience des participant·es. Au CAPEP, le fonctionnement et la composition du groupe étaient très clairs depuis le début : il se voulait mixte, ouvert et souverain. L'ouverture du groupe a ainsi permis aux participant·es d'être absent·es, en fonction de leurs imprévus et de leur réalité de vie, sans les pénaliser. L'expérience de Fourch'Etc se base, elle aussi, sur une structure du groupe flexible, en raison des situations des participant·es vivant la précarité et n'étant pas toujours disponibles. Pourtant, malgré cette attention, le groupe est resté très stable tout au long du processus.

L'équipe qui a accompagné la création du livre avec les enfants de la Bibliothèque de rue de Jumet, même si elle avait anticipé que la question d'un groupe fixe se poserait, a dû adapter sa manière de faire plusieurs fois en cours de route, en fonction des apprentissages successifs. Il est vite apparu que les enfants ne seraient pas là chaque fois, ni parfois durant toute la séance, et qu'il n'était pas possible d'être tout le temps dans de la réflexion. Ainsi, la trame de l'histoire a dû évoluer avec cette réalité, et le livre réalisé a été différent de ce que l'équipe avait imaginé au départ.

Au-delà de la question de la présence régulière des participant·es et de l'ouverture du groupe, c'est la nature du résultat attendu qui est en jeu. Chaque expérience montre combien le « produit » de la

démarche conditionne le type de participation, plus ou moins ouverte selon les cas. Et de la même manière, le résultat final s'adapte aussi en fonction du groupe et de ses évolutions. Il s'agit donc d'un équilibre à trouver entre flexibilité et constance pour que le groupe soit satisfait – individuellement et collectivement – des savoirs et résultats produits. Cela exige aussi de la souplesse et des méthodes diversifiées de la part des accompagnateur·rices pour trouver et conserver cet équilibre avec le groupe tout au long du processus.

| Comment les personnes prennent part à la démarche ?

Les expériences analysées nous amènent à distinguer plusieurs types de participation qui, selon les cas, peuvent être liées à :

La thématique

Le travail mené par Fouch'Etc a regroupé des personnes en lien avec la thématique. Même si, au départ, ce sont des groupes/collectifs de UniPoplA qui se sont mobilisés et ont obtenu le financement de la démarche, ce sont ces personnes qui ont été chercher d'autres initiatives en lien avec la thématique.

La dimension spatiale

Pour le livre de la Bibliothèque de rue, les participant·es sont venu·es en fonction du lieu où se déroulait l'activité. Bien sûr, le quartier n'avait pas été choisi au hasard, et les participant·es ne sont pas venu·es en fonction d'une thématique, mais parce qu'ils et elles habitent le quartier. L'École de Fortaleza est née dans le contexte spécifique de la grande ville de Fortaleza. Les personnes y viennent parce qu'elles partagent un même territoire et les mêmes institutions. De plus, l'École aborde une thématique commune (la ville et sa gestion) ; elle se situe donc à cheval entre les différents types de participation proposés.

La proximité ou l'appartenance à une organisation/institution

Dans le cas du CAPEP, les participant·es étaient issu·es de la structure ou lié·es à celle-ci d'une manière ou d'une autre. C'est par ce biais qu'elles ont pris part à la démarche.

Le livre inachevé au Brésil a été imaginé par des personnes réunies dans le cadre d'une rencontre Altoparlante ; toutes sont des activistes de transformation sociale et ont participé à la démarche parce qu'elles ont été invitées par les facilitateur·trices Altoparlante.

Ces différentes réalités montrent plusieurs chemins de mobilisation des participant·es. Que les raisons soient thématiques, spatiales ou d'appartenance à un collectif/organisation, cela montre qu'il est possible de « composer » un groupe dans de nombreuses circonstances. Peut-être que l'un ou l'autre chemin semble offrir davantage de facilités : par exemple, une proximité géographique pourrait favoriser les rencontres présentiels, pourtant des réseaux qui fonctionnent en virtuel parviennent aussi à réunir un certain nombre de personnes. Il est donc difficile de privilégier un seul chemin.

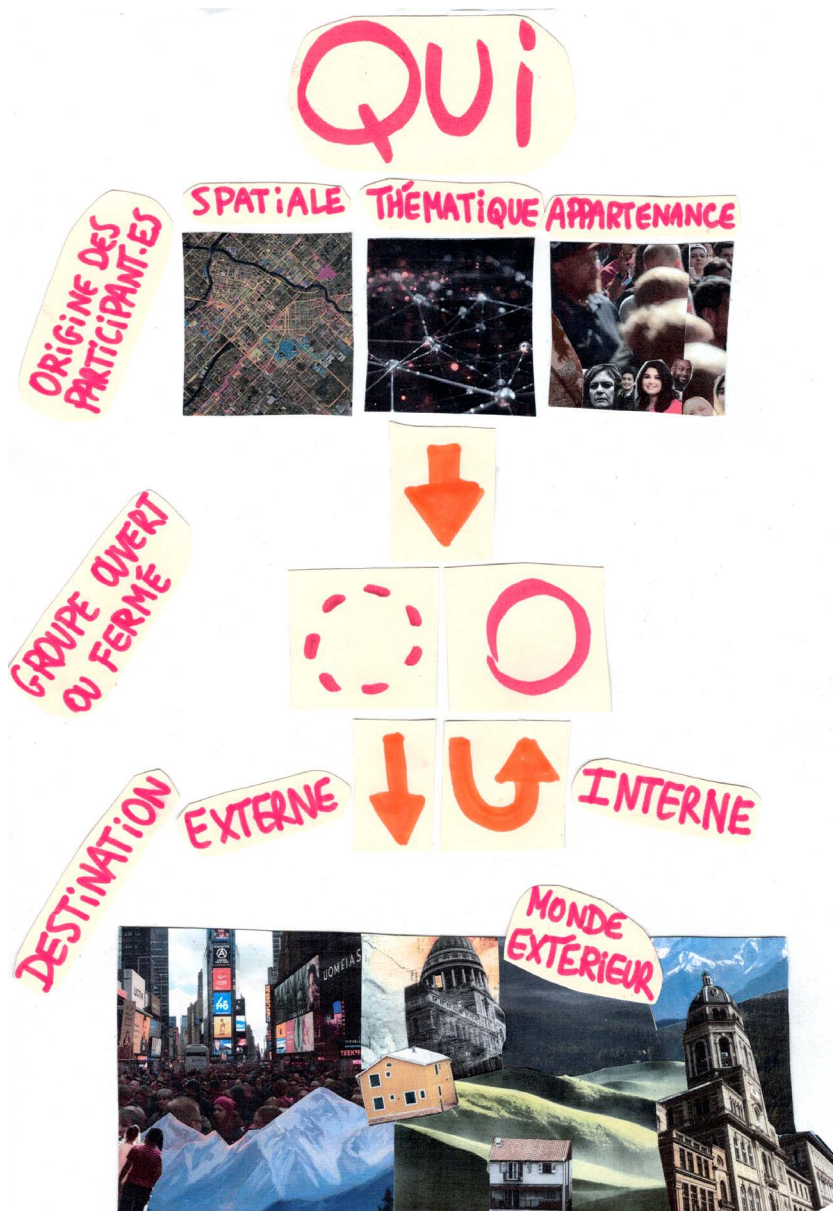
Et finalement, pour qui produire des savoirs impliqués ?

Assez naturellement, deux tendances ressortent quant à la destination des contenus produits : interne ou externe.

Dans la plupart des expériences, le but est de transmettre les savoirs accumulés à d'autres : c'est le cas pour le CAPEP ou l'École de Fortaleza, dans un objectif pédagogique, informatif ou d'« empowerment ». Le livre inachevé au Brésil, quand il verra le jour, sera destiné à inciter d'autres personnes à le poursuivre ailleurs, dans d'autres contextes.

Parfois, arriver à toucher les destinataires imaginés dépend de moyens financiers. Ainsi, le livre de la Bibliothèque de rue dépendait d'un budget limité pour son impression, et les exemplaires imprimés ont donc été offerts aux enfants ayant participé à sa création, ainsi qu'aux bibliothèques associées au projet.

Le groupe de Fourch'Etc a, quant à lui, développé toute une réflexion sur la pertinence ou non de partager les contenus produits lors des rencontres. En fait, le groupe se rend compte de la valeur des connaissances acquises collectivement et n'a pas envie qu'elles soient réutilisées par d'autres ; de plus, ces connaissances pourraient devenir une ressource mobilisable dans des modules de formation, ce qui permettrait aux personnes du groupe de bénéficier d'une rémunération dans le cadre de formations qu'elles donneraient.



Ces exemples montrent une diversité de publics auxquels adresser les savoirs produits :

- ♦ à nous-mêmes pour nous rendre compte de ce dont nous sommes capables
→ **augmenter notre estime de nous-mêmes et nos possibilités d'action** ;
- ♦ à des personnes qui nous ressemblent ailleurs, qui vivent des situations similaires dans d'autres contextes
→ **soutenir d'autres, les encourager à bouger/agir** ;
- ♦ à des personnes qui ne savent pas que nous existons, qui ne vivent pas nos réalités
→ **être entendu·es dans d'autres sphères, et notamment dans des espaces de formation professionnelle** ;
- ♦ à des personnes qui décident et peuvent avoir une influence sur nos conditions de vie
→ **développer nos capacités à négocier et influencer**.

Plusieurs expériences présentées dans cette publication cumulent d'ailleurs deux ou plusieurs de ces publics cible.

Dans tous les cas, que la destination reste interne ou soit adressée au monde extérieur, le contenu créé est très important pour le groupe qui y a travaillé : il lui permet de mieux se comprendre ou se faire comprendre, de se rencontrer, de faire un bilan ou encore de tirer de la fierté du produit fini. Il ne s'agit jamais d'une commande car, par la nature-même de la démarche qui se veut intégrante et cherche à mettre en valeur les savoirs chauds, les premières créatrices sont les personnes concernées elles-mêmes, plongées toutes entières dans l'objet d'étude.

Autour du « (POUR)QUOI ? »

| Et quel est le sens de ces expériences et démarches ?

Le sens de chaque expérience recouvre une dimension très différente et pourtant tourne toujours autour d'une même volonté : permettre aux participant-es de faire entendre leur voix, de ne pas se faire utiliser/voler leur parole et leurs expériences par des personnes tierces. C'est là toute la richesse que ces diverses expériences permettent de faire émerger.

Au-delà de cette volonté commune, il y a un message – parfois exprimé de manière peu explicite – dans ces expériences et que l'on pourrait exprimer par « *Nous aussi, nous sommes capables de produire des connaissances et du savoir* », et également par « *Nous aussi, on a envie et on peut analyser des situations et construire une réflexion utile pour d'autres* ».

C'est donc à la confluence de ces éléments que se trouve le sens de toutes les expériences présentées et, de manière plus générale, de la construction de savoirs par les personnes concernées. D'autant plus qu'elles sont rarement prises en compte dans leur capacité d'analyse ; elles apparaissent généralement pour apporter des témoignages, pour illustrer les propos développés par d'autres.

| Des contenus spécifiques ?

Les contenus amenés et construits dans les 5 expériences présentées, sont-ils différents de ce qu'une recherche externe pourrait élaborer ?

- ◆ Oui parce qu'ils sont construits à partir d'un autre point de vue, celui des personnes concernées... c'est un peu comme faire un pas de côté et découvrir la réalité et son analyse avec d'autres lunettes.
- ◆ Oui parce qu'ils sont basés sur des « savoirs chauds », c'est-à-dire sur des émotions, du vécu, de la colère... ce qui leur donne une vraie valeur ressentie, inscrite dans une histoire humaine.
- ◆ Oui parce que toutes les expériences développées cherchent à croiser des regards de différentes personnes – parfois provenant de différents contextes – pour permettre et encourager une construction collective.
- ◆ Oui, parce que cette puissance humaine qui les caractérise vient confirmer, infirmer ou nuancer des « savoirs froids » plus académiques, et permet d'ouvrir ainsi d'autres voies de recherche
- ◆ Oui parce qu'ils font appel à d'autres mécanismes d'analyse que la seule réflexion ; ils utilisent la créativité, l'imaginaire, la représentation artistique...

Et pourtant l'idée n'est nullement de dénigrer les autres savoirs, mais de permettre que ceux développés dans les expériences présentées soient aussi pris en compte et valorisés au même niveau que les autres.

En travaillant ainsi avec les premières personnes concernées, le contenu fourni est d'une richesse qui n'a rien à envier aux recherches dites « froides », généralement considérées comme plus légitimes car construites de manière impartiale, en garantissant une distance par rapport à la réalité. Si les méthodes utilisées dans les expériences présentées ne sont pas toujours en corrélation avec le monde académique, les savoirs et traces qui en découlent apportent un éclairage nouveau sur des situations souvent difficiles à analyser par les voies plus traditionnelles de la recherche.

| Reconnaître d'autres compétences

Partir des récits des personnes et de leurs représentations (les dessins et histoires des enfants), développer une analyse de son propre vécu grâce aux regards des autres (CAPEP, Fourch'Etc), faire se croiser des savoirs d'origines diverses (à l'École de Fortaleza) sont quelques-unes des compétences utilisées dans les expériences analysées.

La multiplicité des formes d'expression est aussi l'une des composantes essentielles de l'utilisation des « savoirs chauds ». Parfois, elle aide également à faire sortir des données impossibles à extraire autrement. Il est bien plus simple de demander à un enfant, par exemple, de dessiner ce qu'il craint ou ce à quoi il aspire, plutôt que de lui demander de nous en faire un résumé. Mêler la production de savoirs à un exercice ludique crée donc plus de ponts potentiels, mais permet aussi la libération d'autres connaissances, comme pour le dernier atelier du CAPEP, qui a été réalisé avec l'aide d'une facilitatrice visuelle.

| Et tout cela pour générer quoi ?

L'impact d'un processus est souvent difficile à estimer tant il peut s'étaler sur des années et recouvrir des aspects multiples. Baser le succès d'une démarche sur le nombre de personnes qui y ont pris part serait complètement réducteur, surtout quand celle-ci a cherché à permettre l'émergence de projets dans des quartiers (comme l'École de Fortaleza). D'ailleurs, comment savoir combien de négociations entre organisations sociales et pouvoirs publics ont pu se passer différemment suite à la mise en œuvre de l'École ?

Comment estimer avec précision des conséquences d'une action, dans toute la complexité de l'arborescence de ses effets, et même des idées, inspirations, nouvelles pistes qu'elle a pu générer chez d'autres ? La grandeur de chaque expérience réside au moins en partie dans cette composante inconnue qu'est l'océan des possibilités individuelles et collectives, générées par cette initiative.

Plusieurs expériences ont une volonté claire de créer de la mémoire, comme le livre de la Bibliothèque de rue de Jumet ou le livre inachevé du Brésil. Ils ont pour vocation d'être réouverts des années plus tard, par les enfants impliqués dans le projet ou par d'autres, et de raviver le souvenir de leur confection ou de faire découvrir les réalités vécues à une autre époque. Quant au livret issu des ateliers du CAPEP, au-delà de tout ce qu'il a produit en termes de connaissances sur le pouvoir d'agir des personnes, il est aussi le symbole du sentiment de fierté et de reconnaissance vécu par les participant·es qui ont contribué à sa réalisation.

Des savoirs sans fin

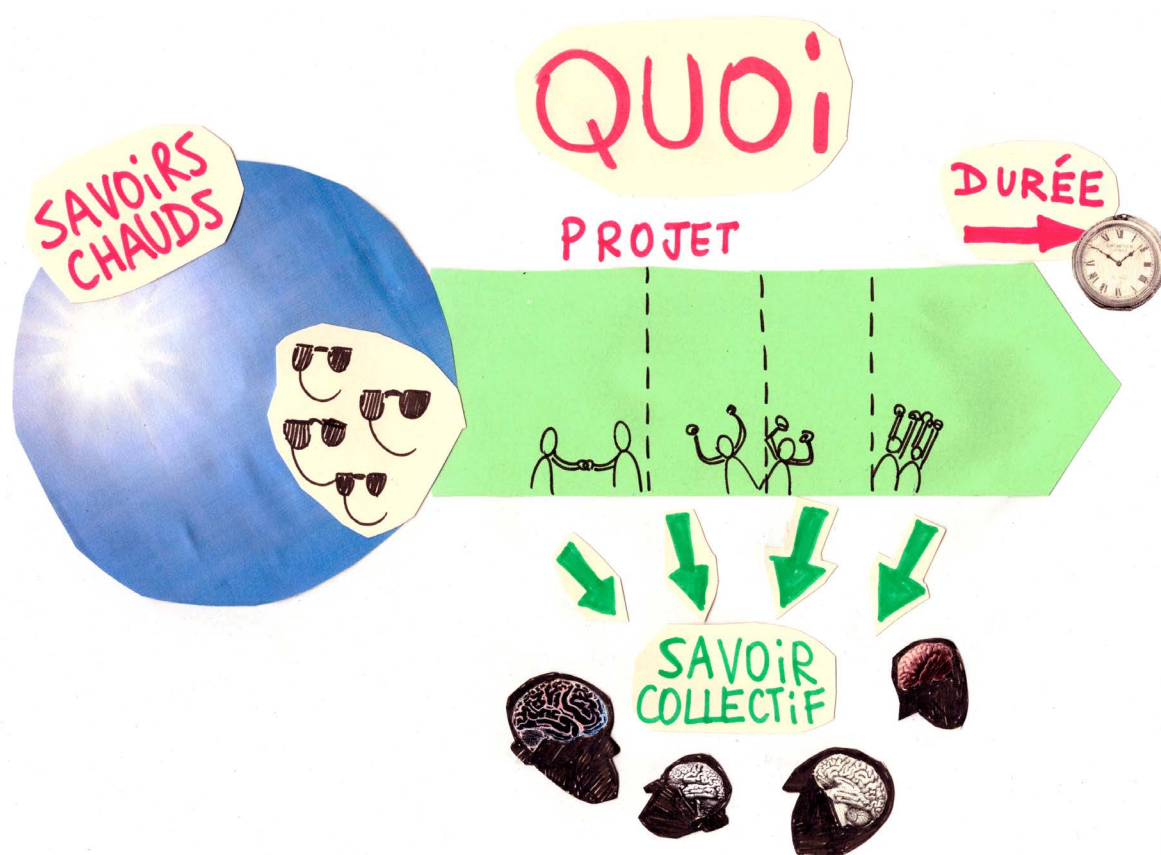
Limiter la production de savoirs à un projet est un leurre. D'autant plus que plusieurs des expériences ont une volonté délibérée d'aller plus loin et d'entamer un mouvement.

C'est évidemment le cas du livre inachevé au Brésil, qui cherche à initier un processus pour inciter d'autres à poursuivre le livre : sa valeur est moins dans le document initial, mais davantage dans ce que d'autres vont en faire. Le livre de la Bibliothèque de rue montre que la recherche n'est pas une fin en soi, que le livre ainsi créé a pour vocation de générer de la fierté et du souvenir chez les enfants impliqués.

Au CAPEP, le livret produit n'est pas le seul objectif final ; il cherche aussi à ce que l'expérience contribue à repositionner et donne de la légitimité aux participant·es chercheur·euses dans une relation égalitaire avec les professionnel·les, et mette en cohérence le projet d'insertion sociale qui est porté au sein de la structure. A Fortaleza, on parle encore aujourd'hui de l'École et des personnes qui s'y sont formées : les recherches populaires et les différents projets en sont d'importants témoins.

Et le projet de Fourch'Etc constitue une étape dans un processus plus long pour le groupe et pour UniPoplA : il y aura de nouvelles rencontres et des outils à créer par les chercheur·euses populaires.

La plupart des expériences présentées a donné lieu à des objets finis, des traces, qui marquent une étape du projet. Ces balises sont importantes car elles remplissent un objectif concret et créent un sentiment d'accomplissement dans le groupe. Néanmoins elles ne constituent pas une clôture de la démarche.



| S'inventer des manières de faire

Chaque démarche de construction de savoirs s'inscrit dans un contexte spécifique. Que ce soit le groupe de participant·es qui soit à l'initiative ou une organisation extérieure, on observe beaucoup de créativité dans les étapes proposées et les méthodes utilisées :

- ♦ Là où une recherche classique aurait privilégié des visites d'une ou deux personnes à des expériences significatives d'alimentation accessible, Fourch'Etc décide de se déplacer à 15 personnes dans les différents lieux, d'y passer 2-3 jours pour vivre et partager les expériences ;
- ♦ Là où d'habitude on proposerait des ateliers de dessin à des enfants, le livre de la Bibliothèque de rue installe des couvertures dans la pelouse et invite les enfants à regarder des livres, avant de proposer une forme d'expression qui convienne à chaque enfant ;
- ♦ Là où une institution d'insertion pourrait engager un·e consultant·e pour mesurer l'impact de ses formations, le CAPEP opte pour un processus de recherche et d'enquête par un groupe composé notamment de personnes concernées.

Nous pourrions citer d'autres exemples, mais force est de constater la volonté délibérée de faire un pas de côté par rapport aux modes de faire habituels. Et cela s'est traduit par des ateliers en extérieur, des enquêtes menées auprès d'autres personnes, des visites et des échanges (de quelques heures à quelques jours), l'élaboration de projets... Parmi ces étapes et activités, il faut souligner l'importance des temps de rencontres et d'échanges que l'on retrouve dans la plupart des expériences et qui constituent un élément fondamental de la construction de savoirs impliqués : ici, le parti pris est la co-construction à partir de différentes personnes et points de vue. Et c'est aussi l'ingrédient qui permet de parler de savoirs « impliqués » à partir de vécus individuels, et ensuite partagés collectivement.

Enfin, nous voudrions attirer l'attention sur le besoin de temps de conception de ces démarches, et même d'ajustement en cours de route, que cette conception soit menée par le groupe ou assurée par une équipe extérieure.

| L'enjeu de la distance avec le cadre

Une question apparaît régulièrement dans les expériences que nous analysons ici, à propos de la distance nécessaire – ou pas – entre les participant·es et l'expérience. En d'autres termes, quelle place pour les personnes concernées dans la démarche d'analyse et de production de savoirs ? Faut-il distinguer différents rôles ou statuts entre animateur·ices, expert·es du sujet, professionnel·les et les autres ? Ou bien tout le monde est-il sur un même pied d'égalité ?

Le CAPEP a choisi la non-distanciation avec le sujet d'étude, afin de produire une recherche « impliquée » où les émotions, les savoirs chauds trouvent toute leur légitimité. Tout le monde avait le même statut et aucune différence n'était faite entre les parcours personnels de chacun·e. C'était également l'option choisie de la recherche Fourch'Etc avec sa notion de chercheur·euse populaire.

Dans d'autres démarches, la question de la distanciation ne se pose pas. Pour le livre de la Bibliothèque de rue, il y avait besoin d'animateur·trices pour préparer les différentes étapes de l'élaboration du livre, même si la création se voulait collaborative dès l'entame du processus. De même, avec le livre inachevé au Brésil, les enfants occupent une place particulière car ils sont les premiers auteurs du livre qu'il leur est proposé de remplir, mais c'est le groupe d'adultes qui coordonne la démarche et crée les conditions pour que le livre existe.

L'École de Fortaleza propose des modalités complémentaires : d'une part, il existe une distance entre l'équipe d'animation qui organise le cursus et les sessions, et les participant·es qui y prennent part activement ; et d'autre part, plusieurs espaces de cogestion de l'École ont progressivement été mis en place pour que les participant·es soient parties prenantes du fonctionnement interne de l'École, voire même des contenus de la formation. Enfin, iels sont les créateur·trices de leur projet personnel destiné à leur quartier.

Si, dans de nombreuses démarches de recherche et de production de savoirs, on estime qu'il y a un besoin de distance – ce que certain·es appellent parfois de la neutralité – nous observons combien les expériences présentées remettent en question ce postulat. Toutes cherchent à créer des liens de proximité, voire de coproduction et de co-portage, montrant toute l'importance de savoirs impliqués, c'est-à-dire vécus, découverts et construits par les personnes concernées.

Souplesse au niveau de la méthode

Une question que l'on retrouve dans les expériences présentées est celle d'un cadre méthodologique prédéfini ou qui se construit en cours de route.

Par rapport à la première option, quasi immuable, les expériences analysées nous montrent combien le cadre est amené à évoluer avec le temps, comme pour Fourch'Etc ou le livre de la Bibliothèque de rue. Dans cet exemple, le choix initial était une création commune co-écrite avec les enfants ; pourtant il a vite fallu adapter la méthode car elle ne parvenait pas à remplir les objectifs, ni à garder les enfants engagés ! Finalement l'équipe d'animation a dû opter pour un recueil d'idées plus spontanées.

L'École de Fortaleza s'est développée sur une longue période (environ quinze ans). Si au début, la méthode et les étapes étaient pensées par l'équipe pédagogique de l'association, son inscription dans la durée a permis d'envisager des nouvelles modalités et ajustements, tant sur les contenus que sur la démarche, et même pour la gestion de l'École.

L'autre option, celle d'une construction méthodologique au fur et à mesure de la démarche, a été posée comme un choix de base dans le cadre du travail avec le CAPEP, ce qui a permis d'arriver à un cadre volontairement coconstruit par l'ensemble des participant·es.

En conclusion, la souplesse et la capacité d'évolution de la méthode semblent constituer une caractéristique importante dans la construction de savoirs impliqués. Qu'il existe un cadre plus ou moins prédéfini au départ, les démarches analysées montrent que toutes ont dû s'adapter et se sont organisées pour atteindre l'objectif fixé.

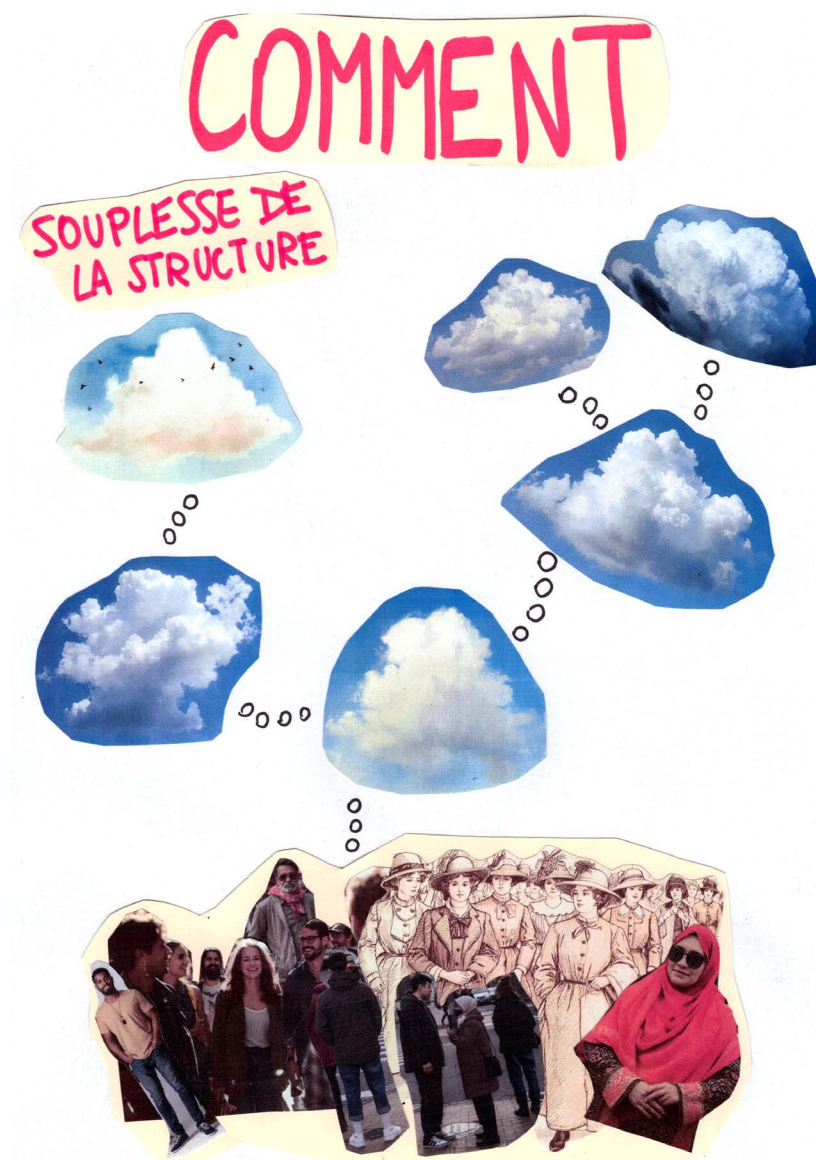
Besoin d'une impulsion ?

Toutes les expériences présentées ont compté sur l'appui d'un tiers ou de personnes qui ont contribué au lancement ou à la mise en œuvre de la démarche. Ce rôle peut recouvrir différentes formes et attitudes :

- ♦ L'idée du livre inachevé au Brésil a vu le jour parce que les facilitateur-trices Altoparlante ont imaginé et organisé la rencontre à Manaus, invitant des personnes de plusieurs organisations.
- ♦ Le livret du CAPEP a été finalisé parce qu'une association a été sollicitée et engagée pour accompagner l'ensemble de la démarche.
- ♦ La recherche menée par Fourch'Etc a pu voir le jour parce que des personnes ont formulé le projet initial et mobilisé des associations avec lesquelles il a été possible de recevoir un financement européen.
- ♦ Le livre de la Bibliothèque de rue est né grâce à l'expérience de ATD Quart Monde, puis a bénéficié de la personnalité des animateurs impliqués pour imaginer l'idée, concrétiser les contenus, la mise en page et l'impression du livre.
- ♦ L'École de Fortaleza est née au sein d'une association locale qui a assumé le portage et l'animation pédagogique, grâce aux financements internationaux qu'elle a réussi à mobiliser.

Parfois ce rôle est très visible, d'autres fois il est bien plus ténu. Le tiers peut, par exemple, assumer un rôle d'animation, de plume, de gestion d'un budget, de recherche de fonds pour la mise en page ou l'impression, d'inspiration sur la manière de faire, de relecture, de facilitation pour passer d'une idée à un projet/objet... Financés ou non, cette diversité d'appuis se manifeste aussi au travers d'attitudes et de situations variées (contrat de travail, engagement bénévole, soutien symbolique à distance...).

Cette multitude de soutiens et de rôles constitue un autre ingrédient de la construction de savoirs : on peut l'appeler impulsion, moteur, soutien... ; il peut être intérieur ou extérieur au groupe ; parfois il est présent tout au long de la démarche ou seulement à une étape... Pas toujours explicite, cette(s) fonction(s) nous semble(nt) importantes à identifier et mettre en valeur.



CONCLUSION

Periferia est née avec l'idée de contribuer à la construction et la reconnaissance de savoirs citoyens et impliqués : livrets « capacitation citoyenne », expression collective dans l'espace public, publications méthodologiques, construction de récits avec des collectifs, etc. A chaque fois, nous nous lançons dans de nouvelles aventures et expérimentations avec la certitude que cela vaut la peine, que chaque nouvelle initiative permet de faire (re)connaître de nouveaux savoirs, de donner de la confiance à de nouveaux·elles chercheur·ses populaires et que petit à petit et avec beaucoup d'autres, nous participons à l'émergence de connaissances différentes, vécues et profondes.

Avec cette publication, nous analysons des expériences auxquelles nous avons contribué et plusieurs que nous découvrons et approfondissons, des expériences menées avec audace par d'autres, par des chercheur·euses populaires qui affirment leur légitimité à dire et à produire, avec des supports diversifiés et créatifs.

Toutes ces pratiques nous permettent de poser des balises importantes :

1. **De plus en plus de démarches de savoirs construits par des personnes impliquées existent.** Elles naissent dans des contextes divers et leur multiplicité est une reconnaissance de leur valeur et de leur force. Si auparavant elles étaient souvent destinées au groupe qui les produisaient, ces démarches dépassent les frontières du groupe et, progressivement, les savoirs produits sont **d'avantage visibles et diffusés vers d'autres groupes et acteurs** (des collectifs et organisations, le monde académique, les expert·es, les politiques...). De cette manière, chaque expérience constitue un pas supplémentaire vers de nouvelles relations entre les acteur·rices.
2. Les éléments produits apportent de nouvelles dimensions, **de nouveaux éclairages** dans la mesure où ils sont exprimés par des personnes que l'on écoute généralement peu. Les histoires et parcours des chercheur·euses populaires apportent une autre tonalité et de nouveaux points de vue. C'est donc une invitation à **nous laisser tou·tes surprendre** par des paroles et des formes d'expression hors du commun. De cette manière, ce sont des processus d'apprentissage pour tou·tes, y compris celles et ceux qui croient déjà savoir.
3. Les expériences nous montrent aussi combien une démarche initiale donne souvent lieu à des suites : **des savoirs qui en engendrent d'autres...** On pourrait presque dire que la production de savoirs n'est pas une fin en soi, mais qu'elle constitue **avant tout un processus** pour les personnes qui la mènent, une découverte pour celles et ceux qui s'y intéressent et en entendent parler, la possibilité de nouveaux apprentissages, débats et dialogues ; et ensuite, une manière de susciter des suites, l'engagement d'autres groupes et personnes...
4. **La créativité et l'inventivité** sont toujours présentes, tant dans les manières de faire que dans les produits des expériences partagées. Sans doute est-ce une nécessité dans la mesure où il s'agit de démarches nouvelles et d'expérimentations. La production de savoirs est traditionnellement codifiée et définie par des approches assez cartésiennes, détenues et entretenues par le milieu de la recherche académique et de l'expertise. Ouvrir la porte à d'autres savoirs, impliqués, plus sensibles et davantage vécus que conceptualisés, oblige à penser de nouvelles méthodes, outils et supports.

Par exemple, nous avons construit de nombreux documents avec des collectifs à partir de commentaires et expressions spontanées des personnes. A l'inverse de nombreux ouvrages qui présentent chaque citation par leur auteur·e, nous avons opté pour ne pas le faire puisque les phrases et réflexions émergent au sein du groupe qui partage des vécus et points de vue. Ici, le groupe est considéré comme un ensemble et non une juxtaposition d'individualités distinctes (sans nier pour autant les rapports entre ses membres et la richesse de chaque expérience, bien entendu). Les connaissances qui en naissent sont donc le produit du groupe comme entité, devenu, dans le cadre de la conversation, un tout cohérent. Nous avons souvent observé combien ce choix méthodologique perturbait les chercheur·euses classiques. Pourtant, une parole individuelle partagée dans un groupe fait partie de la construction d'une réflexion collective ; au final, c'est le collectif qui devient le porteur du savoir. Il s'agit donc d'oser affirmer des différences de fond dans les manières de faire, afin de correspondre au mieux à ce que le groupe est et souhaite transmettre.

5. Ces spécificités se traduisent aussi dans **la place occupée par les personnes concernées**. Si traditionnellement, les études et recherches prônent une distanciation des personnes concernées, ici les expériences soulignent leur implication et construisent des étapes qui leur donnent un rôle central tout au long du processus. On est loin des témoignages de personnes utilisés pour illustrer la réflexion d'un·e chercheur·euse. La nature et le caractère nouveau de la construction de savoirs impliqués amène aussi la nécessité d'une **démarche méthodologique souple et adaptable**. Et l'on retrouve ici la dimension expérimentale de chaque expérience qui doit faire face à des remises en questions et ainsi faire preuve de flexibilité.

Une invitation à faire dialoguer recherches populaires et recherches participatives

En 2019, l'Éducation Permanente lançait une nouvelle modalité avec les recherches participatives, définies comme : « *une recherche réalisée par et avec les membres participants de l'action à tous les stades de la recherche, de sa conception à sa mise en débat dans l'espace public* ».

Pour Periferia, cette nouvelle modalité s'inscrit pleinement dans ce que les expériences présentées dans cette publication proposent. Ici les chercheur·euses populaires soulignent la nécessité de souplesse méthodologique, d'un fonctionnement de groupe adapté aux personnes, du besoin de créativité et d'autres formes d'expression... Puisque leur démarche ne vise pas à produire des savoirs académiques ou scientifiques, les chercheur·euses populaires mettent en avant l'importance de s'inventer des manières de faire qui leur soient propres.

Pour autant, l'idée n'est pas de revendiquer une nouvelle légitimité qui sous-entendrait une supériorité des savoirs impliqués produits par des chercheur·euses populaires sur les recherches académiques. L'enjeu, dans une société démocratique, est d'arriver à faire dialoguer les différentes expertises présentes dans la société, dont notamment le monde de la recherche. Il y a donc tout intérêt à définir un cadre qui contribue à ces échanges en identifiant des modalités de reconnaissance et de promotion des chercheur·euses populaires et des ponts vers d'autres secteurs.

6. Enfin, l'analyse des 5 expériences nous aura montré un rôle important, et pourtant pas toujours simple à identifier – ni toujours visible d'ailleurs –, c'est celui de **l'impulsion à donner** au début, en cours de route et/ou pour finaliser une étape. Une impulsion qui peut venir autant du groupe que d'une tierce personne portant un regard sur le groupe et l'encourageant à valoriser les savoirs développés au cours de l'expérience.

7. Enfin, une dimension présente tout au long du document, mais sans doute davantage en toile de fond, c'est **la confiance mutuelle nécessaire** pour que la démarche permette la construction de savoirs, et surtout de manière impliquée. Cette confiance ne se décrète pas ; parfois elle existe en partie au départ (notamment si le groupe se connaît déjà), et sinon elle doit se créer et s'installer au fur et à mesure de la démarche. Si la confiance interpersonnelle est importante, notamment pour oser (se) dire certaines choses, il s'agit ici d'une **confiance créatrice entre toutes les parties prenantes**. Tous les éléments soulignés dans le choix du groupe et les modes de faire doivent aussi être pensés avec cette intention : par exemple, pouvoir adapter la méthode, repenser le produit final en cours de route... Ce sont des éléments constitutifs de cette confiance qui permettent au groupe d'être acteur de la démarche et d'ainsi pouvoir dialoguer et échanger différemment avec toutes les personnes impliquées dans la démarche. Et cette notion repose aussi sur la **confiance dans l'utilisation faite des savoirs et recherches produites**. Comme c'est le groupe qui définit l'objectif de la recherche, c'est lui aussi qui reste maître de la forme qu'elle prendra, de sa diffusion et son utilisation. Il n'en est pas dépossédé comme c'est souvent le cas d'études académiques où les personnes concernées sont l'objet - et non le sujet - du savoir produit, et où elles perdent souvent le contrôle sur la manière dont leur vécu est interprété, analysé et diffusé.

Avec toutes ces différences et spécificités de méthodes, de cadre... et aussi leurs modifications en cours de route, chaque construction de savoirs citoyens est une aventure passionnante. D'abord, parce qu'elle s'appuie et se nourrit des apports de chaque personne. Mais aussi parce qu'elle génère du changement chez les auteur·es, au sein du collectif qui le construit, ainsi qu'entre les acteur·rices, à l'échelon local ou dans la société de manière plus globale. Et cela même si les impacts restent complexes à visualiser, tant ils constituent une arborescence d'inspirations, de prises de contacts, de relations et de nouvelles idées qui germeront sur base de ce qui a déjà été fait.

Pour conclure, sans doute peut-on dire que ces démarches sont transformatrices pour les personnes, les groupes et collectifs qui y prennent part et, au final, pour la société dans son ensemble, tant elles questionnent nos rapports aux autres, à la diversité des savoirs et à la valeur, consciente ou biaisée par nos cultures et environnements sociaux, que l'on accorde à chacun d'eux.

Depuis sa création en 1998 à partir d'expériences menées au Brésil, l'association Periferia porte le projet d'une démocratie participative, en veillant à promouvoir la diversité des capacités de chaque acteur et à rééquilibrer les pouvoirs d'influence des différents acteurs sur/dans les espaces de prise de décisions.

Pour ce faire, Periferia met en place et anime des espaces publics de débat, c'est-à-dire des ateliers et des rencontres multi-acteurs, qui visent à construire collectivement des projets, des actions, des démarches, toujours en lien avec la vie en société et les modes d'organisation collectifs.

De cette manière, l'association cherche à influencer les décisions en intégrant divers points de vue et en veillant plus particulièrement aux acteurs généralement oubliés. Elle agit également à travers des accompagnements et appuis méthodologiques de structures diverses (associations, collectifs, institutions et administrations publiques), des formations et la production de publications à vocation pédagogique dans le cadre du décret de l'Éducation Permanente.



Retrouvez toutes nos publications sur notre site
<https://periferia.be/nos-publications/>

