

Université de Strasbourg
INSPE

S'équiper de savoirs

***Ambivalences de l'émancipation,
l'éducation populaire entre assujettissement et subjectivation***

Mémoire présenté par Julien Revol

*Sous la direction de Xavier Lucien et Christian Lamy
En vue de l'obtention du Diplôme des Hautes Etudes en Pratiques Sociales*

Mars 2022

Remerciements

Cette recherche est écrite à la première personne du singulier. Elle est pourtant l'aboutissement d'une démarche collective.

Ce travail est issu d'un parcours de formation de trois ans à la recherche-action animé par le réseau des CREFAD. Merci à Xavier et Christian pour l'attention sans intention et l'inlassable exigence. Merci à Benjamin, Cécile, Charlotte, Elodie, Etienne, Jean-Marie, Marie-Hélène, Renaud, Stéphanie et Yoann, collègues de la onze, pour les retours sans concession, l'émulation au travail, les dérives impromptues. Merci à Léa, Colas, Claire, Jean-Rémi, Cathy et Emilien pour les critiques stimulantes à l'occasion des jurys intermédiaires, fruits de lectures toujours attentives.

Ce travail a poussé à partir d'un terrain qui en est le terreau, riche d'inspirations et de conflictualités. Merci en particulier aux collègues de la Turbine à Graines : Cora, Morgane, Perrine, Wim et Sophie ; et à toutes celles et ceux avec qui j'ai œuvré à Villages des Jeunes (et à Matina qui a traduit le résumé en anglais). Aux camarades du réseau des CREFAD (en particulier au groupe Passeurs), aux camarades du réseau de socianalystes (en particulier Magali, Christiane et Patrice qui ont su répondre à certains moments de ce travail), à Béatrice. Et généralement à toutes celles et ceux qui s'attèlent à maintenir une pensée et des pratiques vivantes et en mouvement. Merci aussi aux copains et copines de l'éducation populaire politique, et des milieux de l'éducation populaire qui ont participé aux devenirs du praticien que je suis. Et aux artisans et artisanes du théâtre de l'opprimé, de la danse singulière, et des pratiques de création qui ont ouvert mon regard et mes gestes de pédagogue.

Ce travail est le fruit d'un dialogue avec chacune des personnes ayant déplié lors des entretiens une pensée, à chaque fois singulière. C'est adossé à leurs paroles que j'ai composé cet écrit. Merci à Anthony, Christophe, Clémence, Dominique, Elisa, Lucie, Jérôme, Marie-France, Morgane, Nina, Quidora, Viviane et Xavier.

Ce travail est le fruit d'autres dialogues, imaginaires et aux effets cependant bien réels ; entre le lecteur que je suis, et des auteurs et autrices ayant mobilisé le courage nécessaire au labeur consistant à laisser trace de sa pensée. Merci d'élargir notre intelligibilité et dans un même mouvement accroître notre sensibilité au monde. Sachons aujourd'hui être de dignes héritiers, en leur étant suffisamment déloyaux, en se montrant suffisamment irrévérencieux, pour continuer ainsi à faire vivre ces richesses symboliques dans leurs vérités, multiples.

Ce travail n'a pu exister que par ses entourages ; ce qui l'a borné tout en m'enveloppant. Merci à toutes ces amitiés qui ouvrent mes champs d'attention et m'apportent légèreté et soutien ; à mes parents qui ont su croire en mes possibilités, et qui ont fait tout ce qu'ils ont pu à partir de leurs propres histoires sur le chemin parfois chaotique de l'éducation ; à Anaïs pour les fils à la fois mêlés et tissés de détours que nous avons tiré ensuite à partir de cette bobine d'enfance.

Et merci spécialement à Fanny qui a su être là ; qui a soutenu l'expérience de la recherche, en acceptant notamment ce que l'attention à un fil de pensée supporte d'inattentions quotidiennes ; et qui me rappelle en le vivant au jour le jour l'importance de l'élan de saveur, tout aussi nécessaire que l'élan de savoir.

Note concernant certains choix d'écriture

Ce mémoire est écrit selon la règle grammaticale de primauté du masculin. Cette règle est la traduction linguistique du rapport social inégalitaire instauré entre les femmes et les hommes. Elle marque dans la langue une hiérarchie et la binarité du genre. Et elle tend ainsi à invisibiliser les femmes, et les personnes dont l'identité ne se plie pas aux exigences de la binarité. Ce choix n'est donc pas satisfaisant.

Cependant, j'ai abouti à ce choix, car la forme d'écriture inclusive que j'utilise dans certains de mes écrits (s'appuyant notamment sur l'usage du point médian) ne m'a pas semblé suffisamment élégante, et répondre à la visée d'une lecture fluide et agréable. L'élégance et les effets de fluidité ont aussi un aspect socialement construit. Alors, comment sortir de cette boucle qui freine l'évolution de la langue ? Ciseler une écriture, propre à chacun, est un chemin. Me concernant, ce mémoire est une étape sur ce chemin. Je pourrai, dans d'autres écrits à venir, expérimenter des façons de dépasser cette contradiction. Aujourd'hui, un usage aléatoire des genres¹ me paraît par exemple une possibilité offerte pour conjuguer finalités politiques et esthétiques. Ce qui suppose de s'entraîner à d'autres aisances, infléchir un style, et prendre le temps de mesurer les effets inhérents à d'autres choix d'écriture.

Par ailleurs, pour construire cette recherche j'ai mené une enquête auprès de praticiens de l'éducation populaire, ce qui m'a conduit à rencontrer treize personnes auprès desquelles j'ai mené des entretiens. Certains de leurs propos sont relatés dans ce mémoire. Pour citer ces propos j'ai opéré un choix d'anonymisation : c'est avec des prénoms d'emprunts que j'ai introduit dans cet écrit leurs paroles. Les propos d'auteurs, issus en grande partie du champ de la philosophie et des sciences humaines, sont eux introduits à partir des prénoms et noms de famille réels de chacune de ces personnes (ou seulement leurs noms de famille). Or, selon Vinciane Despret et Jocelyne Porcher :

Le fait que les scientifiques font référence à leurs collègues en les citant nommément alors que les témoins interrogés sont tous anonymes n'est qu'une des multiples manières de rappeler cette asymétrie des expertises et des possibilités d'être autorisé à penser et à être reconnu comme se mettant à l'épreuve de la pensée. On cite des auteurs de théories, dotés de noms, on *répertorie* des porteurs d'opinion, interchangeables.

Despret, Porcher, *Etre bête*, Actes Sud 2007, p90-91.

C'est pourtant bien une perspective contraire à cette façon d'élaborer du savoir qui m'a orientée dans la recherche. Donc le choix d'écriture opéré à cet endroit-là n'est pas non plus satisfaisant. Car la *praxis* qui engage chaque praticien est bien le nouage d'une pratique concrète et d'une théorie de cette pratique ; une façon de regarder et penser sa pratique, singulière à chaque praticien. Et c'est sur un plan d'équivalence que j'ai souhaité mettre en dialogue les pensées de praticiens avec des pensées issues de champs plus académiques. Articuler savoirs profanes et savoirs scientifiques, tout en reconnaissant leurs légitimités et spécificités respectives.

Là encore, d'autres écritures ultérieures permettraient de rendre plus cohérents des intentions épistémologiques et ce que raconte en creux l'adoption d'une forme d'écriture. En citant nommément chaque praticien par exemple, ce qui supposerait au préalable d'obtenir l'accord de chacune des personnes ; démarche que je n'ai pas effectuée pour cette étape de la recherche.

Ce mémoire est ainsi une forme que je souhaite aboutie, et qui en même temps est une étape sur le chemin d'une recherche, et d'une écriture ; qui elles restent toutes deux ouvertes, et en mouvement.

¹ C'est notamment une écriture que David Vercauteren (2011) a expérimentée.

« La plupart du temps les gens croient que ce qu'on doit faire c'est dévoiler, libérer, déterrer la réalité cachée du soi. Mais le soi, je crois, ne doit pas être considéré comme une réalité qui doit être cachée ; je crois que le soi doit être considéré comme le corrélatif de technologies développées à travers notre histoire. Le problème alors ce n'est pas de délivrer, ce n'est pas de « libérer » le soi, mais d'envisager comment il serait possible d'élaborer de nouveaux types, de nouvelles sortes de rapport à nous-mêmes. »

Michel Foucault, La culture de soi
(conférence prononcée le 12 avril 1983),
in : Foucault (2015).

Sommaire

INTRODUCTION	6
Préliminaires : regarder le geste d'éducation par la focale du savoir.....	11
PREMIERE PARTIE: LES RECITS QUI ANCRENT CETTE RECHERCHE	18
<i>GENEALOGIE DE L'ACTEUR-CHERCHEUR ET GENEALOGIE DE L'EDUCATION POPULAIRE</i>	
Autobiographie raisonnée : un praticien de l'éducation populaire en prise avec des affiliations multiples et des contradictions de posture	20
Histoire(s) d'un terrain composite : l'éducation populaire ou les contradictions du rapport d'éducation dans un champ (de bataille) de finalités	55
DEUXIEME PARTIE: L'EDUCATION POPULAIRE, SAVOIRS EMANCIPATEURS OU PRATIQUES DU SAVOIR EMANCIPEES ?	93
<i>DES TENTATIVES DE SUBVERSION DU RAPPORT D'EDUCATION AUX USAGES DES SAVOIRS COMME TECHNIQUE DE SOI</i>	
Rapports de savoir : vers une horizontalité du rapport d'éducation ?	98
Pour conclure (partiellement) et ouvrir sur la suite : inventer des dispositifs, travailler des attitudes	138
Rapports aux savoirs : dessiner d'autres chemins, multiplier les usages	149
CONCLUSION : VERS UNE INSURRECTION DES SAVOIRS ?	184
APPENDICE METHODOLOGIQUE: SE RETOURNER SUR LE CHEMIN PARCOURU	199
Retracer les chemins buissonniers d'une recherche	200
Archéologies d'un questionnement.....	203
S'orienter dans le présent à la lumière du passé	214
Questionner des praticiens de l'éducation populaire et tisser un écrit à partir de ces paroles	219
BIBLIOGRAPHIE.....	237
TABLE DES MATIERES	245
RESUME	249

Introduction

Emanciper ? Loger la recherche dans une contradiction qui travaille l'éducation

L'éducation populaire a pris en charge une partie de l'éducation des adultes.² Une des origines à laquelle elle se réfère est le mouvement des Lumières, et plus spécifiquement en France le rapport Condorcet présenté en 1792 devant la toute nouvelle Assemblée nationale. Cette fondation imprime au cœur de son action éducative une finalité d'émancipation.

Ce terme « émancipation » est aujourd'hui repris dans la plupart des définitions dont les acteurs de ce champ se dotent pour qualifier ce qu'ils font. C'est en terme d'horizon qu'elle est la plupart du temps formulée : agir « en vue d'une émancipation ».

Emancipation vient du latin *emancipare* qui désigne en droit romain l'acte qui confère à un esclave ou un enfant le droit d'être un homme libre. Au cœur de l'acte d'émancipation, se loge un mouvement ; mouvement d'affranchissement d'une tutelle, d'un état de dépendance, d'une autorité. Ces dynamiques d'autonomie³, de liberté, d'indépendance caractériseraient ainsi les démarches d'éducation populaire.

Nous le verrons, tout acte éducatif s'inscrit dans une tension entre le fait d'une part d'imposer à celui auquel il s'adresse des façons de penser et de faire, et d'autre part le fait de l'autoriser à penser et agir à sa façon, selon ce qui lui semble juste. Orientée par des finalités d'émancipation, l'éducation populaire situe son ambition éducative du côté du geste consistant à autoriser.

Cette visée d'émancipation résonne avec le concept forgé par Michel Foucault de subjectivation qui caractérise la façon dont le sujet peut jouer un rôle actif dans l'élaboration de lui-même. La subjectivation est un champ de liberté et d'inventivité ouvert pour chacun dans la constitution de soi, une possibilité ouverte de se créer soi-même. Les processus de subjectivation s'opposent ainsi aux mécanismes d'assujettissement qui eux qualifient la façon dont chacun est produit et façonné par des pouvoirs, des savoirs, des techniques ; la manière dont chaque sujet est rivé à une place, discipliné, et déterminé dans son rapport à soi, aux autres et au monde. Donc il semble évident que l'éducation populaire lutte contre les assujettissements ; et que son action éducative permet de déployer et intensifier pour chacun des possibilités de subjectivation.

Ce n'est pourtant pas si simple.

L'éducation populaire elle aussi n'échappe pas à cette contradiction qui travaille tout acte éducatif. Quand elle s'actualise, dans le quotidien de sa démarche, elle autorise en même temps qu'elle impose ; elle participe à des dynamiques de subjectivation à des endroits, quand à d'autres elle participe à assujettir.

Regarder cette contradiction qui travaille l'éducation populaire, c'est ce à quoi je m'attèlerai dans cette recherche.

Pour ce faire, je porterai mon attention sur la façon dont les savoirs sont mis en jeu dans les démarches d'éducation populaire, et plus généralement la façon dont sont envisagées les ressources culturelles dans les pratiques pédagogiques qui se réclament de l'éducation populaire. Ces ressources qui pour chacun permettent de mettre en forme le monde, lui donner sens, et situer son action.

² Je m'attacherai ici à l'éducation des adultes, laissant de côté les questions spécifiques ayant trait à l'éducation des enfants.

³ Au sens référé à son étymologie grecque *auto nomos* : la capacité de se donner à soi-même sa propre loi.

Une recherche-action située dans l'éducation populaire

Je débute la recherche en septembre 2018, date à laquelle je constitue le dossier d'entrée pour le séminaire itinérant des acteurs et entrepreneurs sociaux animé par le réseau des CREFAD. C'est ce séminaire qui pendant plus de trois ans sera le cadre qui permettra à ce travail de se déployer.

Nous sommes en mars 2022, je viens d'avoir quarante ans. Je termine cet écrit à travers lequel je me suis retourné sur vingt ans d'engagement dans l'éducation populaire, autant d'années d'expérimentations pédagogiques. Ce regard rétrospectif, enrichi de lectures et de rencontres avec des pairs, m'a permis de comprendre certains des rouages de ce champ-là. Ce qui m'autorise aussi aujourd'hui à dégager certaines pistes pour nourrir la pratique.

C'est bien le pari que propose la démarche de recherche-action à un acteur de terrain. Il s'agit de déplier un vécu, ouvrir une pratique sociale à partir d'une expérience située, et dégager des questions s'appuyant sur ce qui fait problème dans la pratique ; au sens riche du mot problème, compris à la fois comme obstacle et opportunité. Ces questions sont alors mises en perspective avec des théories, des savoirs constitués ; et elles sont aussi mises en regard d'un matériel récolté sur le terrain au moyen d'une enquête, enquête qui permet d'ouvrir à d'autres acteurs les interrogations du praticien devenu alors chercheur.

C'est avec tout cela entre les mains qu'est produit un savoir qui prend la forme d'un mémoire ; cet objet que vous êtes en train de lire. Ce savoir, venu de la pratique, vise à enrichir cette pratique en retournant sur le terrain ; en proposant alors d'autres clés d'interprétation, et peut-être aussi, en ouvrant d'autres façons de pratiquer.

J'entre en recherche, et je suis en difficulté avec ma pratique d'éducation populaire. Je vis un moment de confusion dans mon action pédagogique. J'ai besoin de tirer au clair ce que je fais, et j'ai soif également de réinventions.

Ma pratique est tissée de plusieurs fils. Elle s'enracine déjà dans un vécu familial, scolaire et universitaire. Et elle pousse pendant vingt ans, dans les terres variées de différents territoires de l'éducation populaire, et à partir de plusieurs engagements associatifs. Je suis d'abord animateur en séjours de vacances. Puis je suis responsable d'un lieu d'accueil international qui s'appuie notamment sur des dispositifs de travail social. Et je développe ensuite une activité de formation, et aussi d'intervention auprès d'organisations collectives. Ce chemin me permet d'être embarqué dans différents courants de l'éducation populaire.

Ces courants sont issus du mouvement chrétien humaniste ; sont inspirés de l'éducation nouvelle ; sont inscrits dans l'éducation populaire politique référée à la dimension marxiste et anarchiste du mouvement ouvrier ; se revendiquent d'une filiation avec les pédagogues et militants culturels auteurs du Manifeste de Peuple et Culture ; sont nourris de l'expérience de Jacotot qui fut en son temps maître ignorant ; sont irrigués de l'analyse institutionnelle ; sont ouverts aux pratiques du théâtre de l'opprimé et autres expérimentations issues du champ de la création ; et j'en passe. Dans cette traversée, je me nourris de multiples cultures méthodologiques, j'acquiers différents savoirs, je m'essaie à plusieurs façons de faire.

Je constitue ainsi une pratique faite de différentes strates : elle est une composition hétérogène. L'ensemble se fait sous couvert d'éducation populaire. Un commun qui devrait assurer une forme de stabilité, une cohérence sur laquelle m'adosser. Mais je ressens néanmoins des contradictions qui traversent et fragilisent le praticien que je suis ; contradictions sur le plan des finalités et des principes qui orientent l'action, et aussi sur le plan des façons de faire.

J'éprouve le besoin de mieux comprendre alors ce qui m'empêche.

Et puis une musique dissonante s'installe depuis quelque temps dans ma pratique, avec des impressions qui persistent de désaccords entre ce qui est dit, les discours, et ce qui est fait, les

pratiques concrètes. Entre notamment des valeurs proclamées d'émancipation qui semblent faire le commun de l'éducation populaire, et le fait qu'à certains endroits des façons de penser, des manières de se conduire, sont imposées, ou tout du moins induites, en direction des personnes auxquelles s'adressent les actions d'éducation populaire. Ou un désaccord entre des valeurs d'égalité qui paraissent fonder l'éducation populaire, et des façons dont se déploie concrètement l'action pédagogique ; façons qui parfois révèlent le sentiment de supériorité qu'aurait acquis quelques-uns sur le reste du peuple ; une certaine légitimité qui conduiraient quelques-uns (et pas d'autres) à éduquer le peuple. De douces manières de se montrer autoritaires.

Et en même temps, pour avoir moi-même été nourri en étant apprenant, stagiaire, éduqué ; pour avoir continué à grandir adulte à travers des expériences éducatives, en m'appuyant sur des maîtres comme répondant, le constat de ces dissonances ne m'emmène pas à souhaiter abolir l'éducation populaire pensée comme éducation permanente, comme éducation des adultes.

Il me faut penser plus précisément des modalités éducatives qui permettent davantage de cohérence, une meilleure articulation entre le terrain, ce qui est concrètement vécu, et des valeurs constitutives de l'éducation populaire que sont notamment l'émancipation et l'égalité, valeurs qui sont aussi au cœur de ma propre éthique.

Dans les terrains de l'éducation populaire que j'ai parcourus, je constate que le rapport d'éducation, qui définit la position respective de celui qui éduque et de ceux qui sont éduqués, est institué de façons très différentes selon les endroits de pratique. Différentes modalités de rapports de savoir sont ainsi déclinées entre ces deux positions. Dans la façon par exemple dont sont plus ou moins reconnus les savoirs des personnes auxquelles s'adressent les actions pédagogiques, et la façon dont sont mis en jeu les savoirs des pédagogues. Un rapport qui peut tout aussi bien se déployer à partir du paradigme de l'instruction, sur des modalités de transmission classiques du savoir, d'un maître sachant vers des apprenants ignorants ; jusqu'au rejet parfois de ce rapport d'éducation, avec une négation radicale alors affirmée de la distinction entre position d'éducateur et position d'éduqués. Avec toute une palette de postures possibles entre ces deux polarités.

J'observe aussi des pédagogies hétérogènes mettant en jeu différents rapports aux savoirs. Déjà dans les formes culturelles qui sont reconnues comme faisant savoirs, ou au contraire qui sont disqualifiées. Formes qui vont des savoirs académiques (les savoirs de ceux qui sont reconnus comme savants, les sachants), aux savoirs profanes (les savoirs des gens, de tout un chacun) ; des savoirs culturellement valorisés aux savoirs mineurs ; des savoirs universels, qui se veulent neutres, aux savoirs de lutte, subversifs ; des savoirs du peuple dans son entier aux savoirs des classes populaires. Dans la place aussi qui est accordée aux savoirs dans le processus d'éducation, selon par exemple s'ils sont considérés comme étant en eux-mêmes gages d'émancipation, ou si l'émancipation passe par d'autres voies que celles de l'acquisition de savoirs. Et enfin dans les modalités du rapport institué entre ces savoirs et les personnes auxquelles s'adressent les actions pédagogiques ; rapport allant d'une exigence de fidélité à ce qui est dit, tel que c'est dit (respecter le texte du savoir), à une très libre réappropriation de ces ressources culturelles par les personnes elles-mêmes (faire parler à sa façon le texte du savoir). J'entends aussi de mes pairs « le flou », « les ambiguïtés », « les contradictions », voire même « les impensés » et « les tabous »⁴ qui flottent autour de ces questions de mises en jeu des savoirs dans les pratiques d'éducation populaire.

⁴ Pour reprendre des termes employés par certains praticiens lors des entretiens que j'ai réalisés pour la recherche.

C'est partant de ces constats, qui révèlent différentes conceptions de l'acte d'éducation à l'œuvre dans le champ de l'éducation populaire, conceptions parfois contradictoires, que je choisis de regarder les pratiques d'éducation populaire sous l'angle du savoir.

C'est ainsi à partir de cette perspective du savoir que je vais interroger de façon critique l'émancipation. Car la notion d'émancipation est centrale dans le champ, mais elle est bordée par des contours flous ; elle est diversement définie par les acteurs de l'éducation populaire, dans la façon dont elle est convoquée et concrètement pratiquée.

Cet écrit tente de doter le terrain de boussoles pour penser la mise en jeu des savoirs dans les pratiques d'éducation populaire. Et plus loin, il tente de forger quelques repères pour orienter les pédagogies, en travaillant la notion d'émancipation.

L'objectif de ce travail n'est pas de définir de bonnes pratiques, ou ce que devrait être l'éducation populaire. Ce projet ne m'intéresse pas. Il est d'ailleurs un des garde-fous qui a borné la recherche. J'ai essayé dans ce sens de garder une vigilance constante à ne pas verser dans la prescription ou l'établissement de principes normatifs. Dis autrement, il ne s'agit pas ici d'arrêter des réponses, au risque de figer ou homogénéiser des façons de faire. Il s'agit plutôt d'explorer des questions.

Par ce travail, je souhaite participer à une mise en mouvement de la pratique, une mise en incertitude, un tremblement qui favorise hétérogénéité et multiplicités.

L'objectif est de permettre aux praticiens, dont je suis, d'être un peu plus à même d'identifier ce que chacun engage en terme éthique et politique dans l'acte éduquer, quand il met en jeu le savoir de telle ou telle façon. Pour tenter alors d'un peu mieux repérer dans la pratique ce qui peut se jouer (malgré soi) en terme d'assujettissement, et résister à ces pentes ; et ce qui peut aussi favoriser des processus de subjectivation pour les sujets auxquels s'adressent nos actions, et faire alors proliférer les inventions à ces endroits-là.

Les cartes que j'esquisse ainsi à partir de terrains d'éducation populaire pourront également servir à des pédagogues inscrits dans d'autres champs éducatifs que l'éducation populaire. Pour adopter d'autres lectures de leurs pratiques ; et peut-être aussi enrichir concrètement leurs façons de faire.

Pour annoncer la suite

La première partie du mémoire vise à ancrer la recherche à partir de deux histoires.

Un premier récit, l'autobiographie raisonnée, permet de faire la généalogie de ma pratique d'éducation populaire en suivant le fil de mon vécu. Le dévoilement des différentes strates qui composent cette pratique permettent de mettre à jour des conflits d'héritages et de filiations.

C'est dans ce sens que j'entreprends à la suite un second récit qui consiste à jeter des coups de projecteurs sur des moments signifiants de l'histoire de l'éducation populaire. Je propose ainsi une lecture généalogique des pratiques d'éducation populaire qui met en relief, à partir de la focale du savoir, des tensions issues du passé qui travaillent encore aujourd'hui le champ de l'éducation populaire.

A l'issue de cette première partie, je suis en mesure de situer à la fois ma pratique actuelle, et aussi ma perspective de recherche. J'inscris alors la recherche dans la lignée de certains courants et partis-pris pédagogiques. Ce qui m'engage à adopter et clarifier certains choix épistémologiques.

La deuxième partie du mémoire vise à déployer la recherche en interrogeant les pratiques contemporaines d'éducation populaire à partir deux perspectives : le rapport de savoir, et le rapport aux savoirs.

Cette partie prend la forme d'un dialogue entre des propos de praticiens et des théories issues des sciences humaines. C'est essentiellement à partir de la philosophie, et plus particulièrement en prenant appui sur Jacques Rancière et Michel Foucault, que je viendrai interroger les pratiques de savoir mises en jeu dans l'éducation populaire. Et c'est dans l'éducation populaire telle qu'elle se pratique en France au tournant des années 2020 que je vais ancrer mon terrain de recherche. En particulier (mais pas exclusivement) le milieu⁵ de l'éducation populaire auquel j'appartiens aujourd'hui qui est engagé sur le terrain de la formation pour adultes⁶, dont les actions se sont professionnalisées, et qui se déploie principalement à partir de petites structures associatives pour la plupart (moins de dix salariés), parfois pour d'autres à partir d'un statut de société coopérative (SCOP), et plus rarement pour certains des acteurs à partir d'un statut d'indépendant.

La dernière partie du mémoire, qui suit la conclusion, est un appendice méthodologique. Je me retourne alors sur le chemin parcouru pour mettre à jour les éléments de méthode qui ont conduit à l'élaboration de mon propos. Une manière de donner à voir le cheminement de travail, dévoiler la recherche se faisant. Une façon d'ouvrir l'atelier du chercheur en présentant les outils que j'ai mobilisés, les matériaux sur lesquels je me suis appuyé, les plans que j'ai échafaudés, la façon dont j'ai bricolé ce savoir.

Je termine cette introduction par quelques préliminaires. Ainsi, ce qui suit directement me permet à la fois d'exposer quelques présupposés préalables à la recherche, et préciser des notions qui articulent la suite de ce travail.

⁵ J'emploie ici et dans la suite de ce travail la notion de milieu en référence à une des définitions communes de ce terme : « Groupe social constituant l'entourage d'une personne, et dont elle subit l'influence. » Et plus particulièrement : « Ensemble de personnes formant un groupe social ou professionnel déterminé. » Voir <https://www.cnrtl.fr/definition/milieu> [consulté le 3 juin 2021]. Je distingue la notion de milieu de celle de champ, notamment en ce que le milieu revêt une réalité plus informelle que le champ, et aussi que le milieu est en deçà du champ (dans le sens que le champ est constitué de plusieurs milieux) et que la dimension d'interconnaissance entre les personnes elles-mêmes prévaut dans le milieu, alors que dans le champ, c'est la référence au champ lui-même qui fait commun, davantage que les inter-relations.

⁶ Je serai parfois emmené à appeler dans ce travail « formation » des actions qui qualifient des formations à proprement-dit (c'est-à-dire nommées comme telles dans la pratique), mais également des actions d'accompagnements de structures, d'interventions auprès d'organisations, de collectifs. Je ne nie pas par-là les différences qu'il peut y avoir entre ces modalités d'intervention. Mais je pars du principe qu'il s'agit pour toutes d'actions de type pédagogiques quand elles sont pratiquées à partir de l'éducation populaire, et qu'elles appellent aux mêmes types de savoirs, de capacités, et d'attitudes ; elles s'inscrivent sur les mêmes registres (Voir à ce sujet : Xavier Lucien, 2015). De la même manière le vocable de formateur sera parfois utilisé de façon générique pour désigner le statut de celui qui forme des stagiaires, étudiants (etc.) comme de celui qui accompagne des groupes, intervient auprès d'associations (etc.).

Préliminaires : regarder le geste d'éducation par la focale du savoir

Eduquer, un mouvement pris entre contraintes et autorisation ; assujettissement et subjectivation

Eduquer. Ce terme nous est si familier qu'il semble aller de soi. Et nous avons tous à faire avec cette acte-là, d'une manière notamment la plus intime.

Enfants nous avons été *éduqués*, par des adultes, de façon plus ou moins heureuse, que ce soit à l'école, dans la famille, dans des établissements sociaux, ou bien dans des organisations de loisirs. Adultes nous poursuivons par diverses voies notre chemin d'*éducation*, que ce soit par l'entremise de formations, à l'université, dans des organisations associatives, politiques ou syndicales. Nous passons aussi pour certains « de l'autre côté de la barrière », en devenant *éducateurs*, que l'on soit alors parents, professeurs, éducateurs spécialisés, formateurs ou membre d'une communauté *éducative*, quelle qu'elle soit. Et peut-être d'ailleurs, avons-nous tous encore à faire à cet *éduquer* d'une façon plus diffuse, plus informelle, plus quotidienne et sauvage, davantage « hors les murs ». Un *éduquer* qui peut s'actualiser sans que cela se nomme, voire même ne se repère : dans des relations d'amitié, de travail, dans des rencontres de hasard, ou dans des expériences de vie : la lecture d'un livre, une réalisation artistique, le déploiement d'un métier, l'apprentissage d'un sport, ou au cours d'un voyage. Et peut-être éprouvons nous aussi parfois l'inversion de ces termes, quand l'*éducateur* devient alors *éduqué*, et inversement : quand un formateur est enseigné par des stagiaires de certains savoirs, quand un parent apprend de son enfant un geste de peinture, quand un éducateur spécialisé par la rencontre avec une personne qu'il accompagne s'imprègne d'une attitude de vie audacieuse, transformant alors son rapport au monde.

Si nous commençons à interroger ce terme *éduquer*, et regarder la façon dont il s'actualise dans différents contextes, les certitudes se dérobent pour laisser la place au questionnement.

Ouvrons le Larousse⁷ qui nous propose quatre définitions :

Nous commençons par en trouver une première, de portée générale : « Former quelqu'un en développant et en épanouissant sa personnalité ». Sur ce sens-là, le dictionnaire de l'Académie française⁸ ouvre d'ailleurs à d'autres dimensions de l'humain que celle de sa seule personnalité : « Action d'élever, de former, d'instruire une personne (enfant, adolescent, adulte), en cultivant ses qualités physiques, intellectuelles et morales. »

Deux autres définitions sont ensuite proposées par le Larousse, qui revêtent elles un sens plus spécifiques : « Développer une aptitude par des exercices appropriés » ; « Développer chez quelqu'un, un groupe, certaines aptitudes, certaines connaissances, une forme de culture ».

Enfin, un troisième sens est décliné comme suit : « Faire acquérir à quelqu'un les usages de la société ». Le dictionnaire de l'Académie française rajoute « et des bonnes manières ».

Le Robert⁹ nous propose plusieurs synonymes de ce terme : élever, instruire, former, cultiver, développer, entraîner, discipliner, façonner.

Dans ces différentes définitions et cette énumération de synonymes, nous pouvons retrouver du commun : l'idée d'une action intentionnelle déployée à partir d'une position et qui s'adresse à

⁷ Que j'ai ouvert numériquement : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%c3%a9duquer/27872> [consulté le 26 mai 2021].

⁸ <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9E0436> [consulté le 26 mai 2021].

⁹ <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/eduquer> [consulté le 26 mai 2021].

une personne ou un groupe de personnes, avec des visées de transformation de cette personne ou de ce groupe de personnes. Elle semble s'adresser potentiellement à tous (enfant, adolescent, adulte).

Nous pouvons également repérer des différences. Il s'agit à certains endroits d'une action générale, qui porte sur la globalité de la personne, et qui vise à former, à élever, à cultiver (il y a l'idée sous-jacente de grandir, de développer, d'accroître). A d'autres endroits il s'agit d'une action davantage spécifiée, ciblée sur l'acquisition d'une aptitude, de certaines connaissances, ou de certains usages, et qui peut se faire notamment par des exercices, par un entraînement.

Enfin, il apparaît que ce terme est travaillé par des contradictions. Dans un certain sens il y a l'idée d'un enrichissement, d'un accroissement, d'un faire-pousser (cultiver) permis par l'acte d'éducation pour les personnes auxquelles s'adresse cette éducation. Dans un autre sens, il y a un mouvement de conformation (discipliner, façonner), une intention de moralisation (acquérir les bonnes manières).

Cette tension nous pouvons la retrouver dans l'étymologie même du terme. Ainsi, Alain Rey dans son dictionnaire historique de la langue française¹⁰ nous apprend que éduquer, est emprunté au latin *educare*, « élever, instruire », de *ducere*, « tirer à soi » d'où « conduire, mener », dérivant de *dux*, *ducis* « chef ».

Chaque acte d'éducation qui s'adresse à des sujets s'inscrit ainsi dans un mouvement de transformation de ces sujets. Mouvement de transformation qui lui-même est pris dans une dialectique qui à la fois impose à l'autre des conduites et des façons de penser, et qui aussi l'autorise et l'encourage à les élaborer lui-même. Même si chaque acte d'éducation est plutôt situé d'un côté ou de l'autre de ces deux pôles-là, rien n'est jamais parfaitement net et tranché. Ceci nous invitera à repérer dans chaque forme prise par l'acte d'éduquer, les endroits où résident ce geste qui consiste à imposer, et les endroits qui impulsent au contraire des dynamiques d'autorisation.

En nous référant à Michel Foucault, il s'agira d'identifier à quel endroit l'acte d'éducation permet un processus de subjectivation, et à quel endroit il produit de l'assujettissement. Dans quelle mesure donne-t-il au sujet les possibilités de s'élaborer lui-même, en ouvrant des potentiels de liberté lui permettant de donner forme à sa vie, à sa pensée, à son agir ? Dans quelle mesure détermine-t-il pour le sujet auquel il s'adresse des manières de vivre, des façons de donner du sens et de se conduire, en le façonnant, en le disciplinant, le rivant alors à une place définie ?

Dans cette recherche qui interroge l'acte d'éducation, je choisis volontairement de laisser ouvert le sens de ce que veut dire *éduquer*. Je ne le spécifie pas davantage que ne le font ces premières définitions, dont on vient de percevoir les contours flous, les ambiguïtés, voire les contradictions. Je fais ce choix pour pouvoir interroger la manière dont l'action d'éduquer va être revêtu de sens variés par les acteurs éducatifs qui le convoquent. Car eux-mêmes vont resignifier cet acte, que ce soit dans leurs discours, ou dans leurs agirs qui révèlent le sens de « ce qu'ils font quand ils font ce qu'ils font »¹¹.

¹⁰ Alain Rey (2019).

¹¹ Pour reprendre ici des éléments de formulation empruntés à Fernand Tosquelles, un des fondateurs de la psychothérapie institutionnelle : « Qu'est-ce que je fais quand je fais ce que je fais ? ». Cette question adressée à lui-même comme à ses pairs visait à interpellier le sens de sa pratique (ici la pratique psychiatrique). Et c'est le fait de prendre à bras-le-corps cette question qui a ouvert la voie à la désaliénation de la psychiatrie et qui a conduit à d'autres façons de prendre en charge la souffrance psychique, beaucoup plus respectueuses de la singularité des sujets.

Clore le sens ici serait une manière de s'en emparer. Laisser le sens ouvert sera une façon de révéler le champ de bataille sémantique qui travaille cet acte fondamental, et de l'interroger. Et de laisser aussi place au lecteur de produire lui-même son propre sens.

Envisager le rapport d'éducation en terme de rapport social

L'éducation, en tant que formation des individus¹², est dans chaque culture une fonction diffuse, inscrite dans l'ensemble du corps social. Et en même temps, dans la tradition occidentale, qui s'origine notamment sur le sol de la Grèce Antique, des institutions séparées vont prendre progressivement en charge cette fonction-là. L'école (on pourrait rajouter la famille) apparaît progressivement comme l'institution éducative cardinale à partir de laquelle les autres entreprises éducatives vont se définir.¹³

Tout dispositif d'éducation définit des places différenciées dont une / des places d'éducateurs et une / des places d'éduqués. Selon les ordres éducatifs dans lesquelles elles sont instituées, ces places vont être nommées de façon différentes : maître / élève, professeur / étudiant, formateur / stagiaire, facilitateur / participant, parent / enfant, leader syndical / militant syndical, etc.

A chacun de ces endroits est institué un rapport social spécifique. Chacun de ces ordres éducatifs distribue les positions selon un système de règles régi par des normes et des valeurs. J'entends par rapport social le rapport institué entre deux groupes sociaux (ici entre éducateurs et éduqués), groupes sociaux, eux-mêmes définis par l'institution de ce rapport : éducateurs et éduqués sont des positions instituées par ce rapport social, elles ne lui préexistent pas. C'est l'institution du rapport social qui définit ces places différenciées.

Je nommerai ce rapport social qui spécifie cet acte d'éduquer : rapport d'éducation. Que je distinguerai notamment des relations éducatives, qui elles s'instaurent entre deux ou plusieurs personnes en particulier, et appellent à un registre davantage psychologique. Les relations éducatives s'actualisent de façons singulières, dans une situation particulière. Le rapport d'éducation lui est une institution sociale¹⁴ qui structure et travaille toute relation éducative.

Ce qui m'intéresse dans le fait de regarder l'acte éducatif en terme de rapport social est de l'envisager comme construit social. Nous sommes nous-mêmes constitués au sein d'institutions éducatives (en premier lieu la famille et l'école). Ainsi, nous sommes imprégnés des logiques de ces institutions : elles vont de soi, elles nous semblent naturelles. Comme nous semblent naturelles aussi les positions différenciées instituées par ces institutions qui définissent le rapport d'éducation. Analyser le rapport d'éducation en terme de rapport social, est un geste qui s'efforce, en mettant à jour la manière dont est configuré socialement ce rapport, de déconstruire cette naturalité-là.

¹² Formation prise dans les trois acceptions déclinées plus haut : formation générale de la personne, formation à des aptitudes et savoirs spécifiques, formations aux usages institués dans un contexte social situé.

¹³ La formation s'institue à partir d'une « référence à l'idée très générale d'école définie comme un lieu collectif de formation séparée des autres pratiques sociales. Or nous savons que cette idée d'école est apparue à une certaine époque de l'histoire, et qu'elle est liée, fondamentalement, au mode de production capitaliste, qui universalise cette forme de transmission (« l'école pour tous », l'école obligatoire). Cette école sert de modèle structural pour toute entreprise de formation. » Lapassade (1973, p25)

¹⁴ J'entends institution au sens de l'analyse institutionnelle, comme un système de normes en mouvement. C'est un ensemble d'institutions qui trament la vie sociale, la vie en commun, et qui constituent aussi la vie de chaque sujet. Je reviendrai plus loin sur cette notion d'institution.

Ce que nous avons fait, nous pouvons le défaire. Ainsi, cette analyse en terme de rapports social revêt également une portée politique, une dimension instituante : elle permet en révélant la façon dont ces positions sont fabriquées d'envisager d'autres manières de les configurer, de les subvertir, voire de les défaire.

Chaque forme d'éducation est porteuse d'une pédagogie, d'une éthique, et d'une politique

Chaque acte d'éducation se décline en objectifs concrets. L'atteinte de ces objectifs s'appuie sur des méthodes, des moyens, des savoirs et des techniques qui ne sont pas neutres. Chacune des institutions éducatives dans lesquelles se déploient les actes d'éducation est ainsi empreinte d'une histoire, d'une culture, de valeurs, de finalités et de principes différents. Chaque vision de l'éducation qui se traduit dans ces modalités pratiques réfère à une conception de ce qu'est l'humain, de ce qu'est le sujet.¹⁵

J'appellerai dans un sens premier *pédagogie* l'ensemble des moyens, techniques et méthodes mobilisés pour éduquer ; les façons de configurer cet ensemble ; les manières de cheminer avec cet acte d'éducation¹⁶. J'entendrai aussi, dans un sens plus intense, la pédagogie comme une *praxis* : un endroit où se nouent la pratique et la théorie, l'agir et le discours. Comme le dit Philippe Meirieu, elle est « l'effort pour penser et agir en même temps l'activité éducative »¹⁷.

Je pars du principe que chaque éducation est porteuse d'une éthique. Nous l'avons déjà aperçu plus haut, en écho avec Charlotte Herfray.

Dans cette recherche, j'appellerai éthique, en me référant à Michel Foucault, une manière déterminée de se rapporter à soi ; une forme constitutive du rapport que le sujet noue avec lui, et plus loin aux autres et au monde ; une façon de se constituer soi, et de travailler son existence, de la sculpter, de lui donner forme, dans ce monde et en rapport à soi et aux autres.¹⁸

Chaque éducation donc est porteuse d'une éthique, dans la manière dont elle suscite, voire dont elle travaille, des façons de vivre, des styles d'existence chez les personnes auxquelles cette éducation s'adresse, dont elle encourage des formes de rapport à soi, dont elle élabore des façons de se constituer, de se transformer. Cette dimension éthique du travail éducatif s'élabore de façon plus ou moins ouverte : dirigée plutôt pour certaines modalités éducatives vers la constitution de formes homogènes de vie ; pour d'autres davantage de place est laissée aux multiplicités, à la diversité des styles d'existence, à l'exploration de façons inédites de vivre.

Et aussi, de façon plus spécifique, chaque éducation est porteuse d'une éthique dans la façon dont elle-même s'actualise, dont elle se décline concrètement dans des postures, des gestes, des attitudes ; dans un style d'éducation. Dit autrement, il se traduit dans l'acte d'éduquer, dans les façons de faire, dans une pédagogie, des façons de vivre, des styles d'existence. L'acte d'éduquer est en soi une éthique, fruit du lien entre l'éthique propre du praticien et celle portée par la pédagogie et les héritages auxquels il se réfère.

Je pars également du principe que chaque éducation est politique ; politique dans au moins trois sens distincts à partir desquels nous naviguerons dans cette recherche.

¹⁵ Dans ces propos, je m'appuie notamment sur Charlotte Herfray (2012).

¹⁶ Nous retrouvons cette idée du cheminer dans l'étymologie du terme pédagogie : du grec ancien *paida* (enfants) et *gogia* (mener, conduire). *Paidagogos* désignait l'esclave chargé de conduire les enfants à l'école (nous retrouvons aussi l'image de celui qui accompagne). Alain Rey (2019).

¹⁷ Voir <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm> [consulté le 27 mai 2021].

¹⁸ Je reviendrai plus loin sur cet aspect.

Un premier sens, général, a à faire avec l'organisation de la cité et les formes prises par nos vivre-ensemble. Chaque éducation est politique dans ses finalités, dans la façon dont, de la plus conservatrice à la plus critique, elle est sous-tendue par une vision de la société ; dans la manière notamment dont elle considère si l'organisation sociale instituée doit se maintenir ou se transformer. Cette vision politique est parfois explicitée et défendue nommément ; d'autres fois elle travaille en sous-terrain, dans les implicites de cette éducation. Et le champ de cette vision politique est laissé plus ou moins ouvert dans le processus éducatif. Car cette dimension politique peut être tendue vers un but déterminé, avec des visées programmatiques. Ou au contraire, d'autres types d'éducation avancent sans programme politique préétabli, sans vision politique à défendre auprès de ceux à laquelle elle s'adresse ; une éducation qui avance alors à partir de l'indéterminé des situations, mettant politiquement au travail ces situations. Ce degré d'ouverture peut donc se mesurer, en fonction de la possibilité laissée aux sujets auxquels elle s'adresse à (re)définir ce politique, que ce soit en terme d'horizon, ou dans le présent-même de l'agir politique.

Politique, chaque éducation l'est aussi dans un sens plus spécifique emprunté là à Jacques Rancière.¹⁹ Il distingue la *police* qui pour lui est une façon de distribuer des places, des fonctions dans l'ordre social, d'assigner chacun à une identité, et la *politique* qui par la vérification en acte du principe d'égalité est une façon de bousculer la *police*, remettre en cause l'ordre des places, sortir des identités assignées. Dans ce sens, la politique est notamment une façon de redistribuer les cartes d'un monde qui partage ceux qui pensent et ceux qui ne pensent pas, les savants et les ignorants, ceux qui ont la parole et ceux qui ne l'ont pas. Chaque éducation participe alors plus ou moins de la *police* ou de la *politique*, que ce soit dans ses finalités (dans la manière dont elle entend bousculer ou pas l'ordre social des places ainsi défini), et dans sa pratique-même : dans la façon dont sont définies les places dans le rapport d'éducation, conforme à l'ordre de la *police*, ou bousculant cet ordre-là dans la pratique.

Politique, chaque éducation l'est enfin dans la façon dont elle a à faire avec la question du pouvoir. Dans cette recherche, nous entendrons principalement pouvoir au sens défini par Michel Foucault, comme ce qui réfère à « toute une série de mécanismes particuliers, définissables et définis qui semblent susceptibles d'induire des comportements ou des discours chez des individus »²⁰. Le pouvoir n'est ainsi pas envisagé en terme d'objet localisé quelque part, de propriété accaparée par une ou des personnes, mais plutôt en terme de relation : relations de pouvoir produisant des effets de contraintes, d'obligations, de coercitions qui s'accompagnent de techniques. Comment chaque éducation prend en charge cette question du pouvoir, participant à des endroits à renforcer les effets de pouvoir qui traversent les sujets, et à d'autres endroits leur permettant au contraire d'y résister ? Et comment, dans la manière dont est institué le rapport d'éducation, cela travaille les relations de pouvoir induites entre *éducateurs* et *éduqués* ?

Ainsi, je regarderai dans cette recherche la façon dont des formes prises par l'acte d'éduquer ont à faire avec l'éthique et le politique, et comment cela influe sur la définition du rapport d'éducation (le rapport institué entre *éducateurs* et *éduqués*). Et inversement, comment la définition du rapport d'éducation prise dans telle ou telle forme éducative, influe sur la manière d'envisager la dimension éthique et politique de l'acte d'éduquer.

Pour ce faire, j'orienterai mon regard à partir de la dialectique exposée plus haut entre les mécanismes visant à imposer, à assujettir ; et les dynamiques d'autorisation, et de subjectivation.

¹⁹ Rancière (1995)

²⁰ Foucault, 2015, p52.

Regarder les formes d'éducation par la focale du rapport de savoir, et du rapport aux savoirs

Je regarderai les formes d'éducation, et la manière dont elles ont à faire avec l'éthique et le politique, à partir de la focale du savoir, compris dans une double dimension : le savoir comme rapport permettant notamment de lire ce qui se joue dans le rapport d'éducation, et le rapport aux savoirs tel qu'il est entretenu dans telle ou telle forme d'éducation.

Par rapport de savoir, j'entends questionner la manière dont se distribue les positions de savoir et de non-savoir dans le rapport d'éducation : Qui sont les sujets supposés savoir ? Où se situent le savoir et le non-savoir entre *éducateurs* et *éduqués*, et quelles en sont les implications ? Que nous raconte la division sociale du travail instituée sur le plan du savoir qui partage les sachants des ignorants, les savants des profanes ? Et quelles sont les conséquences de ces positions différenciées, en terme éthique et politique ?

Il s'agit alors de questionner le savoir envisagé ici comme rapport entre des positions, dans la manière dont elles sont instituées et reconnues à priori, et les conséquences que cela a sur la pratique, et les sujets auxquels elle s'adresse. Et non en déterminant qui aurait réellement, du savoir, et qui n'en aurait pas, ou qui dirait vrai, et qui dirait faux ; nous sommes là sur un autre registre.

Le rapport d'éducation tel qu'on l'a défini pourra ainsi être entendu sous cet angle déterminé comme rapport de savoir, spécifié différemment dans chaque forme d'éducation.

Par ailleurs, questionner le rapport aux savoirs nous permettra d'identifier quels sont les savoirs qui circulent dans telle ou telle forme d'éducation. D'où viennent-ils ? Comment et par qui sont-ils produits ? Comment et par qui sont-ils transmis ? Quelles sont les formes de savoirs reconnues, valorisées, légitimées ; et quelles sont les formes de savoirs disqualifiées, minorées, invisibilisées ? Et dans les dispositifs d'éducation, quel est le rapport institué avec les savoirs, quelles formes de relations sont construites et entretenues entre les sujets et ces objets qualifiés de savoirs ? Et là encore, quelles en sont les implications éthiques et politiques ?

Nous partirons d'une définition large du savoir qui nous est proposée par Michel Foucault : le savoir est ce qui se réfère à « toutes les procédures et les effets de connaissance qui sont acceptables à un moment donné et dans un domaine défini »²¹. Il n'est encore ici pas question de juger le savoir eu égard à sa conformité au réel, de le passer au tamis de procédures de vérification. Il s'agit d'envisager le savoir dans sa dimension de reconnaissance qui lui confère sa légitimité, et plus loin son effet de vérité. C'est la dimension du savoir comme discours institué et reconnu dans un domaine, dans un champ²² (donc étant situé comme savoir à un endroit, et pas déterminé comme tel de manière générale). Entendu ainsi, la notion de savoir nous permettra de repérer la manière dont les acteurs s'en saisissent et le redéfinissent, que ce soit dans leur discours, ou dans leurs pratiques, sans avoir à en capturer le sens à priori.

²¹ Ibid., p52.

²² Ici, et dans la suite de ce travail, j'emploierai la notion de champ (notamment la notion du champ de l'éducation populaire) en m'appuyant sur la façon dont Pierre Bourdieu l'a défini. C'est-à-dire, comme le reprend ici Anne-Catherine Wagner, « un microcosme social relativement autonome à l'intérieur du macrocosme social. Chaque champ (politique, religieux, médical, journalistique, universitaire, juridique, footballistique...) est régi par des règles qui lui sont propres et se caractérise par la poursuite d'une fin spécifique. (...) Les enjeux propres à un champ sont illusoire ou insignifiants pour les personnes étrangères au champ : les querelles poétiques ou la lutte d'un journaliste pour l'accès à la Une semblent futiles à un banquier, et les préoccupations d'un banquier sont mesquines pour un artiste ou pour un militant écologique. La logique d'un champ s'institue à l'état incorporé chez les individus engagés dans le champ sous la forme d'un sens du jeu et d'un habitus spécifique. ». Voir Anne-Catherine Wagner, « Champ », *Sociologie* [En ligne], Les 100 mots de la sociologie, mis en ligne le 01 février 2016, consulté le 03 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/3206>.

Nous pourrions ainsi interroger des formes d'éducation en fonction dont elles mettent en jeu un certain rapport aux savoirs ; et avec certains types de savoirs, et pas d'autres.

Première partie

Les récits qui ancrent cette recherche

Généalogie de l'acteur-chercheur et généalogie de l'éducation populaire

« Nous ne recherchons pas la partialité pour le plaisir, mais pour trouver les connexions et les ouvertures inattendues que les savoirs situés rendent possibles. Le meilleur moyen d'obtenir une vue plus large est de se trouver quelque part en particulier. »

Donna Harraway, Savoirs situés : question de la science dans le féminisme et privilège de la perspective partielle, 1988.

Autobiographie raisonnée : un praticien de l'éducation populaire en prise avec des affiliations multiples et des contradictions de posture

L'autobiographie raisonnée est un préalable à la recherche-action. Mise en forme ordonnée et reliée des éléments de vie qui m'ont conduit à cette recherche, elle constitue un récit qui permet de préciser d'où je parle. A partir de quel point de vue a été élaboré cette recherche ? A partir de quelle perspective de vie est déployé ce propos ? De quelles pratiques concrètes cette recherche est-elle le fruit ? D'où viennent les questions à partir desquelles elle est tissée ? Comment sont repérés, à travers l'expérience concrète et son élaboration écrite, certains des problèmes auxquels elle s'attelle ?

Je donnerai dans un premier temps quelques éléments en lien avec le thème de recherche qui sont issus de mon expérience familiale, ainsi que de mon expérience de l'école et de l'université. Car dans notre culture, elles sont des institutions éducatives cardinales. Et c'est à partir de ce fond-là que va ensuite se déployer mes pratiques d'éducation populaire, que ce soit en contre ou en prolongement de ces premières expériences constitutives.

Ensuite, je ferai le récit de plus de vingt ans de pratique d'éducation populaire. J'ai été acteur de champ-là à des places variées et à différents endroits de ce territoire. Ce qui m'a permis de découvrir du dedans différents courants d'éducation populaire, irrigués chacun par des différentes cultures, méthodologies, et manières de faire. Ce récit permettra donc pour le lecteur une première traversée concrète de ce champ de l'éducation populaire, en lui permettant d'en visiter quelques endroits.

Ces terrains de pratique constituent aussi mon terrain de recherche. C'est dans ce sens que cette autobiographie raisonnée est aussi une première description du terrain de recherche. Ainsi, j'ai cherché à chaque fois à décrire précisément les différents courants dans lesquels j'ai été embarqué, différentes façons de faire concrètement de l'éducation populaire. Une façon d'ouvrir une première fenêtre sur le paysage varié de l'éducation populaire, et camper ainsi une grande partie du décor de la recherche.

Enfin, préalable à la recherche, cette autobiographie raisonnée est aussi un morceau de cette recherche. Car je suis le signe d'une époque. Praticien nomade, je suis dans une certaine mesure un analyste²³ de l'éducation populaire, celle qui se déploie en France des années 2000 à 2020. Le récit de mon parcours permet de saisir certains aspects du champ, notamment sous l'angle des contradictions qui le traversent. Cette autobiographie raisonnée constitue ainsi une forme de savoir-récit ; savoir extrêmement situé, élaboré à partir de ma propre expérience.

²³ Par analyste j'entends ce que René Lourau décrit comme « des phénomènes sociaux (groupes, événements, structures matérielles, etc.) qui produisent par leur action mêmes (et non par l'application d'une science quelconque) une analyse de la situation » ; ce qui permet de mettre à jour la dialectique sous-jacente à l'institution entre l'institué (le déjà-là) et l'instituant (les forces de changement). In : Lourau L'analyste LIP ; propos cités par Léa Laval (2019, p58).

Entre école, milieu familial et université : ambivalence des rapports aux savoirs

Arpenter les livres et explorer des mondes, entre évasion et autodidaxie

Longtemps je me suis couché tard. Et dès enfant j'aimais voler à la faveur de la nuit des moments de lecture. Depuis que j'ai su déchiffrer ces signes qui ouvrent sur des mondes immenses, j'ai toujours aimé lire. Et cet appétit éclectique m'a emmené enfant vers toutes sortes de livres : bandes-dessinées, romans, documentaires. J'avais une passion du déchiffrement qui m'a emmené parfois à prendre dans les bibliothèques ce que l'on appelait des livres d'adultes, que d'abord je ne comprenais pas, mais dont je m'évertuais à percer les mystères, à sonder leur obscurité, pour qu'émerge un peu de clarté, pour que survienne du sens, quelque chose que je me racontais à partir de paroles qui me semblaient adressées. C'est souvent difficile de se lever le matin, et rejoindre d'autres rythmes, les cadences imposées par le monde social. Les pages d'un livre, elles, se tournent au rythme du lecteur.

Il y des livres à la maison, mais on n'en parle pas, et je vois rarement lire mes parents, si ce n'est mon père le journal. Ce plaisir, je le goûte dans la solitude de la chambre, ou bien dehors, adossé à un arbre. Ce foisonnement de lectures, chemin constitué sans méthode, si ce n'est celle du hasard ou de l'impulsion, a constitué pour moi une forme d'autoformation, une autodidaxie sans médiation en marge de l'institution scolaire, guidé par une curiosité tout azimut. Ces moments sont aussi des manières de m'échapper d'un monde un peu trop brut, trop abrupt, dans lequel il m'est parfois compliqué de prendre place. J'ai souvent eu un sentiment de décalage avec les autres enfants, et plus tard adolescent. J'étais rêveur, la tête dans les nuages m'a-t-on dit souvent, et cette forme de sensibilité se composait difficilement avec les attitudes viriles attendues d'un garçon.

Lire a constitué pour moi des manières de se retrouver dans mon monde, et d'enrichir ce monde. J'aime lire comme j'aime marcher en montagne. Une façon à la fois de m'évader, et aussi de me retrouver, en mouvement. Lire c'est aussi une façon de donner réponse à ma soif de questionnements, et de poser de nouveaux points d'interrogation. C'est un rapport très vivant, qui ne s'est jamais arrêté. Je ne sais pas d'où est né cet appétit.

Un élève fabriqué par l'école, en lutte contre l'institution scolaire

Je suis né en 1982. Je suis l'aîné d'une fratrie de deux enfants. J'habite à Salon-de-Provence, dans un petit appartement au troisième et dernier étage d'un tout petit immeuble de trois étages, aux Canourgues, un quartier populaire en périphérie de la ville. C'est un appartement de fonction, mon père est instituteur. La fenêtre de la cuisine donne sur la cour de récréation. J'ai grandi mes premières années au-dessus d'une école.

J'ai toujours été ce qu'on appelle un bon élève. J'avais compris les attendus scolaires, et j'ai su parfaitement m'y conformer. Je travaillais avec facilité, j'apprenais ce qu'il fallait rapidement, j'ingérais des savoirs, et je récoltais de très bonnes notes. Mon rapport à l'école était donc fait de réussite. Mais la manière dont étaient transmis ces savoirs disparates et cloisonnés dans différentes disciplines, sans réels liens entre eux, me semble aujourd'hui, avec un regard rétrospectif, tendu principalement vers des exercices et des examens, souvent récitation de ce qui avait été appris, ou reproduction de techniques déjà éprouvées. C'est un jeu auquel il fallait jouer, sans qu'il ait vraiment de sens. Et ce qui avait été appris été oublié la plupart du temps quelques mois après. Même si ma scolarité a été ponctué par quelques rares rencontres avec des

figures d'autorité, des instituteurs ou professeurs qui ont pu susciter chez moi des rapports stimulants au monde et des questionnements originaux, il s'agissait majoritairement de jouer au jeu de l'élève pris dans une école coupée du reste du monde, sans lien avec l'extérieur, comme séparée du reste de la vie. Et tout cela me semblait parfaitement normal. J'allais à l'école le matin, comme tous les autres enfants. Cette réalité allait de soi.

Je garde ainsi un vague souvenir d'ennui de ces heures de cours qui s'égrenaient au fil des saisons. Cet ennui était facilement dissipé par mon imagination, je savais partir tout en restant à mon bureau. Et aussi, j'étais le bavard impénitent, l'impertinent, celui qui lance des boulettes de papier dans le dos des professeurs, l'ami des cancre, le collé du mercredi après-midi. J'occupais donc aussi ces heures à déborder du cadre qui nous était imposé. Le jeu gagnait en piquant. Et je pense que c'est aussi pour cela que je n'ai jamais eu trop l'impression de perdre mon temps à l'école.

J'ai aimé cultiver cette rébellion, parfois joyeusement gratuite, d'autres fois soulèvements contre de réelles injustices. Je suis délégué de classe chaque année. Je cultive un rapport vif à l'autorité, et je suis prompt à réagir frontalement quand je ressens des situations qui témoignent d'abus de pouvoir liés notamment au statut. A ce statut d'adulte, et plus précisément dans ce contexte, de garants de l'institution scolaire, qu'ils soient professeurs, surveillants ou membres de l'administration. Et je deviens au fil des années de plus en plus réactif aux postures de vérité : ces paroles édictées à partir d'une position de surplomb, paroles qui viendraient dire le monde tel qu'il est, en muselant d'autres façons de l'énoncer. Je deviens de plus en plus rétif aussi à ces formes bureaucratiques que constitue l'institution scolaire : cet empilement réglementaire qui laisse très peu de marge pour questionner le sens des règles et leur souplesse, et cette organisation statutaire extrêmement rigide qui découpe les places, distribue des rôles, façonne le temps et les espaces. Quelque part, et sans le savoir encore, je suis alors en lutte contre l'école-caserne²⁴.

Mes formes de réaction contre l'institution scolaire et les rapports arbitraires de pouvoir sont d'abord plutôt intuitives, et désordonnées. Parfois aussi déplacées, prises qu'elles ont pu être dans la fougue préadolescente. Et peu à peu cette attitude va s'accompagner d'un discours plus construit. Au lycée, je suis à l'internat, on m'appelle malicieusement bolchévique, une manière de qualifier une attitude militante. L'internat c'est commencer à quitter ma famille, s'en éloigner. Je change de lieu et de milieu en arrivant à Gap, une grande ville quand on vient de Lus-la-croix-haute, ce petit village de montagne que j'habite depuis que j'ai dix ans. J'aime aller manifester, rejoindre un seat-in, faire grève. J'acquies une autre conscience de moi et du monde, je me politise. Et par là je pourrai dire que j'acquies une voix. Je fantasme alors des révolutions, et ma révolte s'aiguise au contact du monde.

Cette période d'enfance et d'adolescence a été aussi l'expérience, parfois douloureuse, de se façonner soi. Je suis dans un collège rural, à Veynes. N'étant pas conforme aux attendus de mon genre, je suis renvoyé régulièrement à cette question persistante : « être un garçon c'est quoi ? ». Face à la violence d'interpellations de certains autres collégiens, cette question vient me débusquer dans les aspects les plus intimes de mon être : mes amitiés, mes attirances, mes manières de marcher, mes façons de parler, mes centres d'intérêt. La cour de récréation me rappelle à la violence des assignations sociales, l'endroit palpable d'une tension entre ces normes qui nous constituent, et nos affects, nos désirs, nos puissances qui débordent ces catégories qui nous définissent et nous forment. J'ai le sentiment parfois de jouer à un jeu, celui qui est attendu, pris dans cette machine à contrôle social qu'est un milieu de pairs. Je suis la tribu, un peu en marge certes, mais sans trop m'en démarquer, au risque parfois de perdre ce

²⁴ Selon la formule de Fernand Oury et Jacques Pain qui ont été deux figures centrales de la pédagogie institutionnelle.

qui serait alors l'expression de ma singularité. Ainsi, s'il m'a été quelque part facile de me dresser contre l'autorité, m'inventer moi au milieu des autres, parmi mes pairs, a été une affaire plus compliquée.

Fuir la production de l'élite, étudier une philosophie détachée des pratiques de vie

J'arrive à Grenoble à dix-huit ans. Et je commence par passer six mois en prise avec deux lieux de production de l'élite, deux lieux de reproduction de l'ordre social et des classes dominantes. Je passe quelques semaines en prépa lettres et découvre la façon dont on façonne de jeunes étudiants tout juste sortis du lycée pour devenir des bêtes à concours. Les savoirs et la culture classique sont dispensés par les professeurs de façon massive, et doivent être ingérés efficacement, de façon à permettre aux élèves de rester dans le rang, en restituant ces humanités à des examinateurs qui ont en charge de vérifier leurs brillantes acquisitions. Je reste quelques semaines là-bas avant de rejoindre Sciences Po Grenoble. J'ai passé le concours en fin d'été. Je suis là pour être journaliste, des envies de changer le monde, j'ai la figure de Jaurès en tête. Au discours d'accueil, on nous rappelle que nous sommes « la future élite de la nation ». Je suis immergé dans un milieu social dans lequel je ne me reconnais pas. Là aussi les enseignements sont vastes et généraux, et tendus par un objectif de mise en spectacle des ressources culturelles : une culture pour briller, pour se distinguer, où il s'agit pour les étudiants de s'entraîner à savoir parler de tout, tout en ayant creusé réellement que peu d'éléments de savoirs, et en ayant finalement un vécu assez pauvre, puisque tout est fait pour rester dans le huis-clos de ce milieu. Je pars au bout de quelques mois.

Je rejoins alors l'Université et débute des études de philosophie que je poursuis pendant deux ans. Je me retrouve à ma place dans cet art de s'étonner devant le monde que propose la philosophie. Je suis inspiré par des figures telles que celle d'un Socrate qui s'en va dans Athènes piquer les gens de ses questions, ou d'un Zarathoustra qui danse et ébranle les mythes de la vérité et de la morale. Les savoirs philosophiques sont pour moi un lieu de puissance, et contribuent à élargir un monde. Et en même temps, je ressens aussi une certaine tristesse dans cette façon livresque d'étudier, une forme de coupure opérée dans cette accumulation de théories et de concepts avec ce que serait la vraie vie. Cette prolifération de mots savants provoque parfois chez moi un sentiment de désaccord, à l'heure où la jeunesse d'un corps s'éprend aussi de ses propres ivresses et d'élans dionysiaques, qu'ils soient d'amours, de fêtes et de vins, ou d'échappées dans des contrées sauvages.

Quelque part, et je le comprendrai plus tard, il me semble que je vis dans cette tension la manière dont a glissé la philosophie et son enseignement. La philosophie est née comme pratique. En Grèce Antique, la recherche de sagesse à travers la pratique de la philosophie s'accompagne d'une spiritualité, une façon de donner forme à sa vie²⁵. Mais progressivement, elle va opérer un mouvement qui la détache d'une pratique concrète et qui va la rabattre sur un questionnement plus abstrait. L'enseignement de la philosophie tel que je l'ai vécu à l'université n'est plus une pratique de vie, mais un enseignement de l'histoire de la philosophie, une histoire des idées philosophiques. Ainsi, même dans une discipline qui s'est noué à l'origine dans un rapport essentiel à la forme que chacun avait à donner à sa propre vie, je retrouve ici, dans ces études de philosophie, ce même régime de séparation des savoirs avec la vie que j'avais traversé jusqu'alors dans toute ma scolarité.

²⁵ Voir notamment Hadot (1996), et Foucault (2001 et 2009).

Savoirs émancipateurs et violence symbolique du savoir, histoires de classes

En faculté de philosophie, je me sens davantage à ma place qu'à Sciences Po. J'ai l'impression de ne pas me trahir, et de ne pas trahir. Mon père est instituteur et ma mère professeure de danse moderne dans une petite école qu'elle a créée à Salon-de-Provence. Ce passage vers l'université constitue alors pour moi un acte fort d'affirmation de rejet d'un monde : celui de la production des élites. Je suis issu d'une famille de classe moyenne pétrie de valeurs de gauche. Je porte une certaine vision de cette classe moyenne qui se doit de faire alliance avec les classes populaires. D'autant plus que du côté de mes ascendances paternelles, je suis issu du monde paysan. Ma grand-mère qui avait travaillé dur était fière d'avoir réussi son certificat d'études. Elle a élevé ses trois enfants, a recueilli plus tard deux autres enfants, et a travaillé toute sa vie durant dans une petite ferme familiale qu'elle a tenue avec mon grand-père, qui lui travaillait en complément en tant qu'ouvrier dans une usine à papier.

Mais ce que j'affirme aussi dans ce choix d'aller vers la philosophie, désireux de me nourrir de savoirs davantage que d'assurer mes arrières professionnels, c'est la rupture avec une certaine logique d'ascension sociale. Mon père est devenu instituteur car c'était une des manières d'accéder à une profession reconnue, en jouissant d'un salaire convenable et d'une pénibilité de vie moindre que celle qu'avait connue ses parents, tout en bénéficiant d'une formation à l'école normale financée par l'état. Il y avait une certaine logique pour moi de continuer cette ascension dans les voies proposées par les grandes écoles auxquelles j'avais eu la possibilité d'accéder. Dans cette filiation-là, ouvrière et paysanne, les études et l'accès aux savoirs et à la culture académique sont difficilement envisageables comme une voie d'émancipation, entendue ici dans le sens de se constituer subjectivement, de « croître en humanité »²⁶. Il s'agit davantage, quand on peut y accéder, d'un moyen de promotion sociale : une mise pour le futur, une façon de se garantir un emploi et une place dans la société, un moyen de s'assurer une certaine rémunération. Il y a alors une forme de transgression d'envisager les études et cet accès à la culture dans des finalités plus existentielles.

Et en même temps, il me semble être aussi agi à cet endroit-là par les désirs de ma mère, qui elle n'a pas pu accéder à des études. Avec une lecture sociologique, étant fille de deux professeurs de l'enseignement secondaire, elle aurait pu y être logiquement destinée. Mais elle échoue le baccalauréat à deux reprises, notamment pour des raisons de santé. Et bien qu'elle se soit passionnée ensuite pour son métier de professeure de danse, elle a souffert de cette frustration, et de ces portes qui sont ensuite restées fermées pour elle. Elle a vécu cela comme un manque, et elle a toujours idéalisé ce monde intellectuel, notamment dans les possibilités de réalisations personnelles qu'elle imaginait que sa fréquentation pouvait procurer.

Je suis issu de la classe moyenne. Une lecture rapide verrait une forme de continuité dans mon parcours social : je suis resté plus tard et jusqu'à aujourd'hui membre de cette classe moyenne. Mais cette classe est traversée par des formes de vie, des styles de vie²⁷, des héritages contradictoires à partir desquels je me suis construit. Une tension s'est opérée notamment entre une fidélité que je devais à mon milieu, à ses valeurs (un devoir de rester à sa place, retenu quasiment par des interdits incorporés et non formulés), et une volonté de s'en extraire et explorer des ailleurs. C'est bien à cet endroit du style de vie que s'est joué le plus fort les écarts, voire les tensions, avec les styles de vie parentaux, en particulier paternel, et le mien. Car si par la suite je suis resté sur le même niveau social que mes parents, voire même j'ai subi un léger déclassement économique, j'ai bénéficié d'une forme d'ascension du point de vue culturel. Mes champs de référence se sont déplacés, et j'ai acquis une forme de maîtrise de la parole et de l'écrit du point de vue des codes culturels dominants. Et la manière dont j'ai joui des biens symboliques (savoirs, ressources culturelles), dans une perspective non directement utilitaire,

²⁶ Selon l'expression de Charlotte Herfray (2012).

²⁷ En référence à Marielle Macé (2016).

est aussi le signe de cette ascension culturelle, qui a pu à certains endroits être perçu dans les yeux de mon milieu d'origine comme une forme d'*ethos* petit bourgeois.

Car cette forme d'acculturation que j'ai opérée vis-à-vis de la culture familiale, et qui s'est traduite notamment dans la manière dont a pu évoluer ma façon de parler, a pu générer, et je ne l'ai compris que tardivement, une certaine violence symbolique dirigée bien involontairement à l'encontre de mes parents. Et cette violence symbolique a pu en retour générer de la méfiance, voire certains phénomènes de remise en cause de mes façons de vivre, notamment de la part de mon père. C'est ce qui je pense a participé à faire naître ce sentiment de gêne récurrent, voire parfois de honte, que j'ai parfois pu ressentir de posséder un certain bagage culturel, que j'ai toujours plutôt pris soin de dissimuler dans certains milieux. Comme si tout ça n'était pas légitime, comme si cela n'était pas vraiment fait pour moi. Et aussi, comme si ces ressources pouvaient créer trop d'écarts par-rapport au milieu dont j'étais issu, et étaient susceptibles d'engendrer des formes d'écrasement et de surplomb que je souhaitais éviter. Il y a peut-être quelque chose qui a pu se jouer à l'endroit d'une certaine culpabilité, l'effet d'une trahison, celui de ne pas être au bon endroit, à l'endroit attendu. Ces effets ont pu se rejouer dans d'autres cercles, avec la difficulté que j'ai parfois pu éprouver à faire rencontrer différents univers relationnels façonnés par des cultures différentes, comme le sont par exemple mes amitiés adolescentes et celles que j'ai noué par la suite dans les milieux que j'ai découverts au fil de mes études.

Pratiquer le regard de l'anthropologie : vers les savoirs de l'autre

Après deux années à Grenoble, je pars étudier l'anthropologie à Aix-en-Provence. Avec cette discipline qui charrie pourtant une lourde histoire coloniale, je me forge un regard qui aujourd'hui me constitue encore. Un regard affiné par un entraînement répété à rencontrer l'autre, tenter de le comprendre à partir de ses propres cadres de référence, avec une attention à ne pas plaquer sur cet autre ses propres représentations ou grilles d'analyse. Et donc, dans cette même dynamique, faire l'effort de conscientiser mes propres référentiels afin de ne pas les projeter aveuglément. L'anthropologie est une manière d'être attentif à la diversité des styles de vie²⁸. C'est un engagement à cultiver des formes d'attention qui permettent de saisir le singulier des vies, résister à leur aplanissement et leur uniformisation, avec la conscience de leur fragilité et de la précarité que revêtent certaines formes de vie minoritaires qui, à défaut d'attention collective, peuvent être vouées à disparaître.

J'attrape aussi l'anthropologie dans la continuité de ce qui m'avait accroché dans l'entreprise philosophique : celle de la démarche critique. J'y vois une tentative théorique nouée à des terrains concrets pour dévoiler ces normes qui nous constituent et, en les resituant dans le temps et dans l'espace, les dénaturer, montrer en quoi elles sont un construit. Et ainsi, visibiliser le fait qu'on puisse les déconstruire, jouer avec, en fabriquer d'autres. Rendre nos habitudes interrogeables, rendre étrange(r) ce qui nous était familier²⁹. Il est alors possible de prolonger dans une finalité politique extrêmement puissante l'entreprise de connaissance que constitue l'anthropologie comme science : celle d'ouvrir la potentialité de faire et défaire des mondes et des subjectivités.

En licence, j'expérimente une démarche de terrain auprès de personnes vivant dans la rue, des clochards. J'ai été attrapé par cette expérience de rencontre d'autres formes de vies, à la fois abimées, et puissantes de singularité. J'ai aimé me plonger dans ces histoires, enregistrer ces paroles aux recoins d'un trottoir, et ensuite raconter ce que me racontaient ces histoires. J'ai

²⁸ C'est ainsi que je peux maintenant le formuler après la lecture de Marielle Macé (2016).

²⁹ En m'appuyant sur la définition de Gérard Althabe du « regard ethnologique » qui consiste à « transformer le familier en étranger, et le quotidien en exotique ».

arpenté cette anthropologie qui ne se gargarise pas d'objectivité scientifique, qui situe sa parole et pose ses incertitudes, et qui interroge ce qu'est une rencontre, ce qui se trame dans ce pont jeté entre deux altérités. En maîtrise j'effectue une recherche sur le genre. Une façon, je le comprendrai en écrivant, de remettre sur l'établi mon inconfortable masculinité. J'étudie alors la production des identités masculines à la lumière de parcours transsexuels. Et j'explore à partir de ce terrain comment sont façonnées des subjectivités genrées, dans ce double mouvement de subjectivation et d'assujettissement. Cette tension qui fait signe de la complexité à s'inventer soi, pris dans un arsenal disciplinaire et médical de contrôle social, dans cet agencement machinique qui produit des corps et des identités.

Des savoirs trop contraints et déracinés de la pratique, quitter l'université

Malgré cet appétit pour l'anthropologie, j'arrête mes études une fois la maîtrise en poche. Cet univers de la recherche ne m'attire pas. Il se rejoue peut-être ici des effets de classe sociale : je n'ai pas à faire partie de ce monde. Et cette classe universitaire me semble trop loin des pratiques sociales concrètes, comme retirée dans une tour d'ivoire, où les gens qui y habitent se parlent entre eux, à partir d'eux, et pour eux. Il y a une forme de circularité qui m'étouffe. Les enjeux de places et de loyautés dans l'institution que j'ai commencé à discerner me paraissent aussi trop présents pour que l'université puisse consister un espace dans lequel je me sente suffisamment libre pour envisager d'y passer mes prochaines années.

Et l'activité scientifique me semble aussi à beaucoup d'endroits déracinée du monde concret. L'effort à mes yeux n'est pas effectué pour que les savoirs produits, bien que potentiellement puissants, aient une action réellement transformatrice. Et je m'en rendrai compte plus tard, en expérimentant d'autres façons de pratiquer les savoirs dans des milieux de l'éducation populaire, l'étouffement que je ressens alors vient aussi d'un certain rapport aux savoirs entretenu par l'institution scolaire et universitaire, dans la façon dont les savoirs sont transmis et mis en jeu dans les espaces d'enseignement et de recherche. Constitué que je suis par près de vingt ans d'encadrement scolaire et universitaire, j'ai incorporé ce rapport-là : je suis discipliné, corseté dans un rapport aux savoirs fait d'une exigence d'exactitude, d'exhaustivité, et de fidélité aux textes, aux auteurs, aux théories. S'astreindre à bien dire ce qui doit être dit, dans les formes où cela doit être dit. La prégnance de ces normes laisse alors peu de place à l'expression d'une voix singulière.

Confusions et richesses d'un parcours dans le champ hétérogène de l'éducation populaire

Entrer dans l'éducation populaire, de l'animation aux méthodes actives de formation

J'ai grandi une partie de mon enfance, à partir de mes dix ans, dans un centre de vacances. Mon père avait pris la direction d'un équipement municipal, et ma mère l'avait suivi comme intendante. Il s'agissait d'accueillir les enfants de Salon-de-Provence à la montagne, en classes vertes, ou bien en séjour de vacances, parfois aussi des familles ou des personnes âgées.

J'ai passé mon BAFA à dix-sept ans. Et je suis parti travailler pendant près de dix ans à chaque vacance scolaire, d'abord comme animateur, puis comme directeur de séjour. Je pars avec des enfants et des adolescents de tous les milieux sociaux, des jeunes et des adultes en situation de handicap mental. Je pars dans des ambiances de séjours très différentes : de grands centres de vacances d'abord, puis des camps en pleine nature et en autonomie, en passant par des voyages

en itinérance à l'étranger avec des adolescents, ou la création et la tournée de spectacles de cirque dans le Gers.

Les colonies ont été pour moi l'intensité de l'aventure collective, ce goût d'exceptionnel, un sentiment de liberté. Et aussi des plannings d'activités très ficelés laissant peu de souplesse et de place à l'imprévu, des fiches de jeux formatées, des carnets de chansons, des veillées où les animateurs se doivent de mettre l'ambiance en se conformant à une attitude feignant la joie, des équipes hiérarchisées. Je suis d'abord imprégné d'une représentation du rôle de l'animateur qui sait proposer, qui fait vivre des moments intenses aux enfants, et qui dans un même temps tient un cadre à partir de règles préétablies par l'équipe d'adultes. Et pas à pas, j'adopte une vision plus politique de l'animation, m'interrogeant alors sur comment envisager cette microsociété qui se vit le temps d'un séjour, sur ce à quoi elle participe.

Je passe pour construire une posture par toutes sortes de critiques de ce monde des colos, d'abord tâtonnantes et intuitives, puis qui s'affinent au gré d'expériences de terrains, de rencontres et de lectures : critiques de la consommation des loisirs, de l'approche par projets, de la hiérarchie, d'une certaine représentation de l'autorité, du rapport adulte / enfant envisagé comme rapport social de domination. Je mets en place des réunions d'enfants, je développe une attention à la façon dont se prennent ensemble des décisions, sur la manière dont s'agence le collectif, et je questionne la place de l'activité et du découpage sériel de ces temps de vacances. Je tente de travailler un rapport plus égalitaire avec les collègues et les enfants. J'affirme, en contre de stéréotypes de l'animateur qui ont agi au début de ma pratique, une posture, l'endroit d'un choix, une manière singulière de faire qui s'accompagne progressivement d'un discours qui l'étaye.

Après cinq ans de pratiques sur le terrain, je deviens en 2005 formateur BAFA au Comité protestant des centres de vacances Méditerranée, une association dans laquelle je m'engage pendant cinq ans. C'est au CPCV que je commence à m'approprier cette notion d'éducation populaire.

J'entends alors l'éducation populaire comme étant définie principalement par ses méthodes, ses façons de travailler. Je découvre d'autres manières d'apprendre que celles que j'ai connu à l'école, en pratiquant ce qu'il est alors convenu d'appeler la pédagogie active : ces méthodes de formation qui ont pour objectif de mettre le stagiaire au centre de son apprentissage. Comment apprendre en faisant, en s'appuyant sur l'expérience ? Et comment transmettre sans imposer, et permettre à chacun de forger ses propres réponses ? Telles sont les finalités nommées, qui aujourd'hui avec un regard rétrospectif sur la réalité de nos pratiques de formation demanderaient à être interrogées au regard de ses effets concrets dans le réel. Car nombreux sont aussi les endroits où, sans forcément alors le repérer et le travailler, nous imposions aussi notre propre vision de l'animation, et où nous reproduisions des formes descendantes de pédagogie.

Ce qui se dégage de cette culture d'éducation populaire c'est aussi la dimension ludique de l'acte d'apprendre : apprendre par le jeu, et par une batterie de techniques variées. Une éducation populaire qui se veut attrayante, accessible à tous, et qui est très peu référée à des théories et des héritages. Elle se transmet de pair à pair, essentiellement par la pratique.

Je deviens élu au conseil d'administration de cette association, ce qui me permet de découvrir le militantisme associatif et d'envisager une dimension plus politique de l'éducation populaire. Cette association de culture laïque et inscrite dans une filiation protestante développe un discours articulé autour de valeurs telles que la tolérance, une ouverture à la pluralité des cultures et des façons de vivre, une laïcité ouverte, et la nécessité de prendre en compte les personnes dans leur globalité. Les actions de l'association cherchent à permettre à chacun de prendre sa place dans le monde et de le comprendre.

C'est ainsi que je définis alors l'éducation populaire.

Articuler l'éducation populaire au travail socioéducatif, entre faire avec et faire pour

En 2007, j'effectue un remplacement comme éducateur dans une Maison d'accueil spécialisée auprès d'adolescents autistes. Puis je commence une formation d'éducateur spécialisé, en apprentissage dans une MECS (maison d'enfants à caractère social) auprès d'enfants placés par l'aide sociale à l'enfance. J'expérimente ce qu'est « faire du social », et je ne me retrouve pas dans ce qui se fabrique au sein de ces institutions classiques que je rencontre alors : lieux-casernes, ambiances vitrifiées, postures éducatives que je trouve alors autoritaires, et approches dépolitisées. La formation d'éducateur que j'ai intégrée ne me nourrit pas suffisamment pour penser et remettre en mouvement ce qui me semble alors être une impasse. J'interromps cette formation au bout de quelques mois.

En février 2010, je déménage de Marseille avec ma compagne pour venir habiter à Vaunières. On accède à ce petit village des Hautes-Alpes par une petite route qui serpente sur quelques kilomètres à partir de la vallée. Niché à mille-deux-cent mètres d'altitude au cœur d'un cirque de montagnes, Vaunières a été abandonné par ses habitants dans la première moitié du siècle dernier. Le village est tombé ensuite en ruines. Et en 1963, des éducateurs de prévention de Marseille y arrivent avec des jeunes issus de quartiers populaires, d'abord l'été, puis une activité à l'année s'y déploie. L'intention initiale est d'ouvrir un îlot au vert pour s'extraire des environnements urbains, tout en permettant aux jeunes de prendre une place en s'inscrivant dans une action utile et un projet collectif. C'est dans cette dynamique qu'ont démarré les premiers chantiers de reconstruction, et c'est sur cette base que s'est créée Les Villages des Jeunes, l'association qui anime encore aujourd'hui ce lieu.

Nous sommes embauchés comme permanents. Mon rôle, assez flou au début, s'articule rapidement autour de la coordination du projet et de l'équipe, et de la responsabilité des accompagnements éducatifs. Vaunières a connu une crise importante avant notre arrivée, avec des départs successifs de permanents, et des partenaires qui commencent à perdre confiance dans le travail qui s'effectue là-haut. Beaucoup d'éléments dans le projet sont à reconstruire, mais sont là un théâtre de verdure, des maisons d'accueil en vieille pierre, une taverne, des jardins potagers, une menuiserie, des forêts, des sources alimentant le village en eau, et l'utopie et la force d'un projet associatif qui résonne avec nos idéaux.

La finalité nommée de ce lieu est d'œuvrer pour un décroisement social et culturel, promouvoir la mixité, en permettant à des personnes d'horizons très différents de se rencontrer dans la vie partagée et un faire ensemble qui s'appuie sur la pédagogie du chantier. Les supports de travail sont variés : travaux de restauration du patrimoine et de préservation de l'environnement, jardinage, coupe de bois, cuisine et activité d'accueil, actions artistiques, culturelles et évènementielles.

Les portes d'entrée à Vaunières sont multiples. L'équipe permanente est entourée pour animer ce lieu de jeunes adultes volontaires en service civique ou volontaires internationaux. Un des cœurs du projet est notamment de permettre à des personnes fragilisées, qui ont besoin de soutien, de trouver refuge, reprendre pied, se réinscrire dans d'autres dynamiques de vie. Les activités se déploient à partir d'actions socioéducatives (accueil de jeunes en séjours dits de rupture et chantier d'insertion par l'activité économique), des actions internationales (chantiers internationaux, échanges de jeunes), de l'accueil de groupes (structures sociales principalement en séjours chantier, classes vertes, séjours adaptés, stages de formation), de l'accueil en gîtes (randonneurs, familles), des résidences d'artistes.

Le lieu est engagé dans une vie associative assez intense : présence d'un conseil d'administration d'une dizaine de personnes, plusieurs commissions thématiques mixtes

bénévoles / salariés, et des bénévoles qui viennent sur le terrain partager du temps avec les personnes accueillies à partir des supports d'activité que propose le lieu. L'association fait partie d'un mouvement national d'éducation populaire et de volontariat, Solidarités Jeunesses, avec des rencontres régulières organisées au niveau du mouvement auxquelles participent différents membres de l'association (rencontres thématiques, formations, etc.).

Nous vivons sur le village, et les frontières sont ténues et poreuses entre vie personnelle et vie professionnelle. J'éprouve l'intensité d'un engagement militant, c'est d'ailleurs comme tel qu'est envisagé le salariat dans cette association. J'ai affiché sur la porte de mon bureau cette citation connue de Mark Twain « Ils ne savaient pas que c'était impossible, alors ils l'ont fait ». Malgré les contradictions fortes qui traversent le projet, et les difficultés que j'ai éprouvées tout au long de mon engagement salarié, notamment un épuisement régulier généré par du surtravail structurel, je participe pendant mes quatre ans et demi d'engagement salarié, à enrichir un récit mythique dont le lieu est tissé, et qui met en avant les dimensions à la fois utopiques et concrètes qui traversent cette tentative.

L'éducation populaire telle qu'elle est pratiquée à Villages des Jeunes s'articule autour de valeurs de rencontre, d'horizontalité, de participation égalitaire, de faire ensemble, d'apprentissage mutuel. Elle se veut un espace ouvert et critique où chacun, quel que soit son statut et son histoire, peut agir et se réinventer, prendre part au lieu, et se faire auteur de soi-même. L'ambition est aussi de faire « bouger les lignes » à l'extérieur des lieux que l'association anime. Le discours prône ainsi la lutte contre toutes formes d'exclusion et une transformation sociale dirigée vers des vivre-ensembles plus solidaires et égalitaires.

Pour répondre à ces ambitions, le quotidien du lieu se trame à partir d'une série d'institutions, notamment des réunions qui sont autant d'espaces d'élaboration collective, voire de codécision (réunions maison, réunions sur l'organisation du chantiers, point collectif du matin, etc.). Et la culture du lieu se décline dans des façons de se parler, des ambiances de repas ou de travail sur les chantiers, dans des façons de vivre ensemble qui tentent d'être cohérentes avec ces principes. Tout ça se traduit par un effort permanent de l'équipe pour faire vivre ces valeurs dans le tissu du quotidien.

Cependant, ces horizons se frottent aussi à ce que pose le réel. Par exemple, si dans l'idée les différences de statuts entre les gens ne sont que des manières de rentrer dans le lieu pour pouvoir agir ensemble sur un principe d'égalité, elles font puissamment effet et dessinent des places distribuées dans une dynamique verticale, avec une répartition déséquilibrée des pouvoirs, notamment une distribution différenciée des droits et des devoirs, et une valeur différente accordée à la parole de chacun et à la reconnaissance ou non de son expertise du projet. Ces distinctions statutaires dessinent aussi des trajectoires hétérogènes dans la manière d'investir et de prendre part à ce lieu qui est chargé d'enjeux et de désirs différents selon ce que chacun est venu y chercher (ou ne pas y chercher).

Un rapport critique au geste éducatif irrigue la culture de l'équipe, et emmène l'équipe à se questionner régulièrement sur les enjeux sous-jacents à la relation éducative. Un des principes est de travailler à partir du désir des personnes et ce qu'elles racontent de leur vécu. Cependant, une série de gestes et d'actes de paroles réassignent régulièrement chacun à son statut : « les jeunes », « les salariés en chantier d'insertion », « les volontaires ». Et ces formes de réassignation opèrent dans un champ de représentations de ce que serait *un* jeune, *un* salarié en chantier d'insertion, *un* volontaire. Ainsi, la relation éducative s'élabore à partir de finalités de subjectivations et de singularisation des trajectoires, et sur un plan relationnel qui se veut horizontal. Mais elle est reprise involontairement dans des processus d'assujettissement. Ces processus sont agis notamment par cet effet homogénéisant du statut qui façonne pour partie la

manière dont est envisagée chaque personne, et ils sont appuyés sur une distribution des places dans la relation éducative qui repose sur des rapports de subordination.

Par ailleurs, pour accueillir la plupart des personnes dans ce lieu, l'association agit en s'appuyant sur des dispositifs dont elle n'a pas la pleine maîtrise. Pour reprendre un vocabulaire emprunté à l'analyse institutionnelle, il y a une tension forte entre les institutions externes et les institutions internes³⁰. Les institutions externes sont celles dont la définition n'appartient pas à l'organisation concernée, mais qui ont prises sur sa réalité comme les lois, les normes d'accueil, les dispositifs de subvention, les dispositifs de prise en charge (comme le chantier d'insertion par exemple). Je me frotte fort notamment à l'idéologie du projet et l'idéologie de l'insertion dont sont irrigués la plupart de ces dispositifs. Ces injonctions par exemple à accompagner les personnes vers des sorties dites « positives » (vers l'emploi, la formation) qui font obstacle sur la question du sens (de cet emploi ou de la valeur travail), et font fi du contexte social et local (le chômage structurel par exemple), en contredisant ainsi les objectifs politiques du projet associatif. Les institutions internes dont se dote le lieu et l'association, et la culture de travail de l'équipe, permettent de résister à certains endroits. Mais la relation éducative reste malgré tout traversée par ces dispositifs dans lesquelles elle reste enserrée et qui la façonne en partie.

Dans les années 1980, un texte préalable à une assemblée générale de Solidarités Jeunesses, (mouvement d'associations à laquelle appartient Villages des Jeunes), écrit par un militant du mouvement, Jean-Louis Filliol, sur le thème de « Education populaire et travail social : convergences et contradictions » métaphorise la tension dans laquelle s'inscrit l'agir éducatif qui se déploie dans ces associations. Pour lui, cet agir est pris en étau entre la figure du pompier et celle du pyromane. D'un côté le pompier, l'agent des dispositifs sociaux, vient pacifier les relations sociales à travers des actions d'accompagnement qui visent adaptation et insertion des personnes accompagnées dans un système social, tel qu'il est. D'un autre côté le pyromane, militant de la transformation sociale, travaille de façon critique et lutte pour une transformation sociale visant un bouleversement des rapports sociaux inégalitaires, et donc un renversement du système social vers autre chose que ce qu'il est.

Dans le travail que j'ai éprouvé à Vaunières cette tension était toujours actuelle. Et cet agir éducatif contradictoire était pris dans une série d'autres polarités qui résonnent les unes avec les autres : entre conformation et résistance ; entre volonté d'éduquer le peuple, ces autres manquants, et ambition de coéducation, « s'éduquer ensemble par l'intermédiaire du monde »³¹ ; entre instrumentalisation de nos actions éducatives par des dispositifs publics ou parapublics (se faire capturer par les dispositifs), et braconnage de ces dispositifs (détournement de ces dispositifs à des fins qui nous appartiennent) ; entre action institutionnelle et action contre-institutionnelle³².

Cette série de tension entre certaines finalités du projet et sa traduction concrète n'est pas un problème en soi. La pratique éducative ne peut que se brouiller quand elle a à faire avec la

³⁰ En référence à l'analyse institutionnelle. Pour Georges Lapassade les institutions internes caractérisent les mécanismes de pouvoir interne au groupe ou à l'organisation, ceux sur lesquels il peut avoir prise directement ; les institutions externes caractérisent elles les mécanismes de pouvoir externes au groupe ou à l'organisation, qui sont instituées à partir d'un autre endroit. Voir notamment https://fr.wikipedia.org/wiki/Analyse_institutionnelle [consulté le 10 février 2022].

³¹ Pour reprendre un morceau de la formule de Paolo Freire désormais bien connu dans le champ de l'éducation populaire : « Personne n'éduque personne, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde. »

³² En référence à l'analyse institutionnelle. Selon René Lourau, le mode d'action institutionnel s'intègre au fonctionnement de l'institué, même quand il s'oppose à lui ; alors que le mode d'action anti-institutionnel s'oppose frontalement à l'institué, en proposant un contre-projet. Voir notamment https://fr.wikipedia.org/wiki/Analyse_institutionnelle [consulté le 10 février 2022].

complexité du réel. Et il serait dangereux de camper sur des postures trop idéelles, des formes de pureté à tenir, se borner dans un certain dogmatisme. Et il est possible d'expliquer ce brouillage à partir de plusieurs aspects : par un certain principe de réalité, notamment organisationnel, dans la difficulté à tenir un lieu traversé par autant de trajectoires de vies, souvent complexes ; par l'effet des dispositifs sur la prise en charge des personnes ; et aussi par la réponse à des demandes concrètes de personnes accompagnées, demandes qui traduisent un besoin d'étayage relationnel et de sécurisation des personnes dans leurs parcours.

L'action éducative à Vaunières se noue au carrefour d'une démarche d'éducation populaire et d'actions sociales et éducatives, chacun de ces deux chemins impulsant des dynamiques différentes. Les fonctions d'aide, de soutien, de répondant, qui sont autant de fonctions éducatives attribuées à chaque permanent, contredisent certaines des finalités qui se dessinent à l'aune de cet héritage d'éducation populaire. Et il me semble que les contradictions entre le discours et la réalité des pratiques n'est pas suffisamment regardée, à l'endroit de la relation éducative notamment. Non pas tant pour les résoudre, ces contradictions sont inhérentes au projet. Mais pour travailler de manière plus précise et moins idéelles les déclinaisons opérationnelles de ces valeurs. Ce qui pourrait sûrement permettre d'ailleurs que cet horizon éducatif s'incarne plus radicalement dans le concret des pratiques.

Ainsi, si les héritages dans lesquels s'inscrivent les pratiques de l'association, notamment ceux d'une certaine éducation populaire, permettent de clarifier des finalités dans la mise en œuvre de la démarche éducative, de repérer des points d'horizons, ils participent aussi à alimenter des récits mythiques du lieu. Ces récits nourrissent ce qui s'y trame, mais ils font également obstacles à venir travailler la réalité des pratiques, notamment les positions prises aux deux endroits de la relation éducative, et la façon dont ces positions font effet sur les personnes. Car ce récit mythique qui a fonction de phare, en tant qu'il donne une direction, peut aussi aveugler : il fait écran à certains endroits, en fantasmant la réalité effective des pratiques.

Et pourtant, c'est aussi l'absence d'un héritage suffisamment travaillé et théorisé qui a manqué à Vaunières. Cette association a développé au fil des années une démarche éducative originale, et des façons de faire précieuses et singulières. Et en même temps, elle a très peu théorisé et écrit sur ces pratiques. Aujourd'hui, je suis de retour dans cette association en tant que bénévole, et je mesure à quel point ce manque-là pose des problèmes de transmission, notamment dans des périodes de fortes rotations des équipes comme a connu le lieu ces deux dernières années. En effet, en tant que praticien, il importe d'être au clair sur ce dont nous héritons, et ne pas perdre en route ce qui en fait la saveur (le savoir). Non pas pour reproduire aveuglément ou mythifier l'histoire. Mais pour retenir de ce passé ce qui en fait la richesse, et s'appuyer dans la pratique sur la solidité de ce socle pour continuer une dynamique, tout en la renouvelant. Ce manque d'étayage théorique précis du projet est un ferment de fragilité. Et il me semble, qu'au-delà d'une certaine méfiance pour l'écrit et pour la théorisation constitutif d'une certaine culture d'éducation populaire, il se joue ici un rapport à l'idéologie.

Après deux années d'engagement salarié à Vaunières j'ai été à l'initiative d'une nouvelle action : la maison tremplin. Il s'agit d'un dispositif d'accueil de jeunes pris en charge par l'aide sociale à l'enfance, dont la plupart de ces jeunes sont en errance institutionnelle (souvent relégués de foyer en foyer). Ces séjours ressources peuvent durer de quelques semaines à environ deux ans. Ce dispositif peut aussi accueillir des adultes qui traversent des épisodes de fragilité, qui ont besoin d'accompagnement, et pour qui les structures habituelles ne répondent pas aux spécificités de leur situation et de leur désir. Lieu de répit, les séjours tels qu'ils sont pensés à la maison tremplin permettent reculer sur soi et mise en dynamique à partir du collectif de vie et des différents supports d'activité présents sur Vaunières. Les personnes sont accompagnées dans leur parcours par l'équipe permanente. Tout en expérimentant les premiers

accueils sur ce dispositif naissant de maison tremplin les deux dernières années de ma présence à Vaunières, j'ai eu à écrire les premières formulations de ce projet. Et il m'a semblé alors être coincé entre un certain langage institué dans le travail social, alourdi de technicisation et empêtré dans des valeurs éducatives qui n'étaient pas les nôtres, et d'un autre côté les phrasés d'éducation populaire qui me semblaient alors moulés dans des formules toutes faites, fonctionnant à l'image de slogans.

Il me manquait une langue, un endroit de subtilité qui me permette de tramer dans l'écriture ce que constituait cette tentative : ce travail à partir d'une façon fragile de tisser le quotidien, la mise en forme des ambiances, la façon dont ça circule entre les espaces, la manière dont ça vit et ça travaille de la cuisine aux chantiers, « ces virgules » ténues qui si elles ne ponctuent pas la vie ensemble et la relation éducatives transforment ces lieux en camps³³. La qualification de tout cela, je l'ai retrouvé plus tard dans les élaborations que Jean Oury a tissé tout au long de sa vie à partir de sa pratique de psychothérapie institutionnelle à la clinique de la Borde. A Vaunières nous tentions des choses de cet ordre-là, presque intuitivement, et parfois maladroitement. La description de formes de présence de l'éducateur, de façons d'être attentif, et ce « travail des circonstances » et du milieu, je les ai puisés aussi ensuite chez Fernand Deligny³⁴. Ce praticien à la pensée vivante et toujours en mouvement, qui dans son écriture nous rappelle selon moi que toute pédagogie ne peut-être que poétique : façon sensible et singulière de frayer avec les êtres et les situations. C'est ainsi à partir de savoirs et de pratiques hétérogènes au champ de l'éducation populaire qu'il m'a été permis de mieux comprendre à posteriori ce que nous avons tenté de faire à Vaunières, à partir notamment de la maison tremplin. Et cela, je l'ai puisé à des pensées articulées à des tentatives concrètes qui ont refusé toute forme de systématisation, et qui ont travaillé à partir de l'inabouti et de l'insaisissable que constitue toute démarche éducative.

Transformer la société par l'éducation populaire politique, la pédagogie de la révolution

En 2013, alors que je suis encore permanent à Vaunières, j'entre en formation à l'Orage pour suivre un cycle intitulé « Education populaire et transformation sociale ». L'Orage est une coopérative née de l'essaimage du Pavé. Le Pavé est une structure d'éducation populaire créée en 2007 et qui vise à renouveler l'éducation populaire, en maillage avec d'autres coopératives membres de la Grenaille dont l'Orage fait partie. Selon les acteurs de ce réseau, l'éducation populaire en s'institutionnalisant a perdu de sa combativité. Elle s'est écarté de son projet de lutte : démarche initiale de l'éducation populaire qu'ils situent principalement au sein du mouvement ouvrier au XIX^e siècle, dans sa dimension révolutionnaire (marxiste et anarchiste).³⁵ Il s'agit ainsi de renouer avec la dimension politique de l'éducation populaire, et de s'engager collectivement pour mener à bien une transformation sociale dont la visée est d'abolir les rapports sociaux inégalitaires, et vivre l'égalité concrète dans un régime de démocratie radicale. A cette fin, ils s'organisent en coopérative (selon le principe que les travailleurs doivent posséder leur propre outil de travail), ils définissent un métier (éducateur populaire), et déploient différentes actions de terrain, dont des formations et des accompagnements de structure. La formation à laquelle je participe s'inscrit dans cette dynamique.

Un des éléments que je retiens est une dynamique de travail qui articule théorie et pratique. Ce que l'école avait séparé, je retrouve ici une possibilité de le faire dialoguer : faire résonner des

³³ Voir notamment Deyre (2015), film construit à partir d'entretiens avec Jean Oury.

³⁴ Deligny (2017).

³⁵ Nous verrons plus loin et de manière plus précise ces éléments historiques.

formes de savoirs issus notamment du milieu universitaire et des pratiques de vie. Et par là, j'initie aussi un mouvement de réconciliation entre deux pans de mon vécu que j'avais alors plutôt séparés : celle de mes études et celui de ma pratique éducative.

Je découvre notamment une méthode de lecture collective, l'arpentage, qui consiste à s'emparer collectivement d'un ouvrage. Chaque personne lit un morceau de l'ouvrage et raconte ensuite au groupe ce qu'il en a compris, et ce qu'il en retient. Le territoire du livre se recompose au fur et à mesure que chacun rend compte de sa propre lecture. L'intention est notamment de s'autoriser ensemble à lire des ouvrages à priori compliqués, vers lesquels le lecteur se serait peut-être interdits d'aller seul. Il y a aussi une forme d'autorisation à s'emparer librement du contenu du texte, se détacher d'enjeux de fidélité et de loyauté envers ce que l'auteur aurait pu vouloir dire, pour pouvoir en parler à sa façon. Et s'autoriser aussi à les mettre en critique à partir de nos propres savoirs, avec une vigilance et un entraînement à reconnaître et valoriser les savoirs issus de l'expérience. Cette indiscipline de lecture bouscule les normes à partir desquelles s'était constitué ma façon de lire, façonnée par un parcours scolaire et universitaire. C'est ainsi que j'ai pu dire plus tard que c'est l'éducation populaire qui m'a réappris à lire.

Je découvre aussi la force d'un héritage, celui du mouvement ouvrier. Cette origine est à la fois réelle et mythique. Réelle car elle est une des filiations qui a participé à constituer l'éducation populaire. Mythique dans la façon dont elle est transmise, racontée et appropriée collectivement : cette histoire se structure à partir de schèmes imagés qui ont pour fonction d'asseoir et donner sens à des valeurs et pratiques communément partagées dans ce milieu. Ce sont des images fortes qui imprègnent alors mon imaginaire de praticien. Celle par exemple d'ouvriers qui se retrouvent et déchirent *Le capital* de Marx pour les lire ensemble, chacun leur passage, à la nuit tombée à la lumière de la bougie ; ou des enquêtes sociales faites dans ces usines grises et fumantes issues de la révolution industrielle permettant de fomenter des révoltes ouvrières. Je vis le sentiment de faire partie d'une histoire, de continuer par mon œuvre quotidienne de praticien cette grande histoire de l'éducation populaire. J'y trouve quelque chose de galvanisant.

J'intègre un discours tonique et affirmatif qui prône des horizons politiques forts. L'éducation populaire telle qu'elle est transmise ici est d'ailleurs renommée « éducation populaire politique ». La transformation sociale que sert la démarche éducative est définie précisément dans son rapport à la démocratie (associer chacun à parts égales) et à l'égalité (abolir les rapports sociaux de domination). La pédagogie est un moyen pour la révolution, l'éducateur populaire un militant de cette cause politique.

Dans ses dimensions théoriques, cette éducation populaire est référée principalement à la sociologie critique, en particulier celle qui travaille à partir des rapports sociaux de domination. Il s'agit de transmettre aux stagiaires des outils théoriques issus de ce corpus de savoir pour éclairer leur vécu. Cette grille de lecture est dominante dans l'appréhension des situations. Elle justifie la pratique, en cohérence avec ses finalités (telles que je les ai énoncées plus haut), et aussi avec les moyens dont elle dispose.

Cette démarche s'appuie en effet sur une façon de faire très outillée. J'acquies alors tout un ensemble de techniques qui ont pour objectif de faciliter pour les collectifs l'expression de chacune des personnes. Elles permettent d'animer les échanges, mener de l'analyse collective et construire des décisions partagées. Pense-écoute, paroles boxées, Gro-débats, enquêtes sensibles, brain-stormings, débats-pétale, débats mouvant, et j'en passe, sont autant d'outils que l'éducateur populaire se doit de mettre sur l'établi de la transformation sociale, lors de ses interventions auprès des groupes qu'il accompagne, ou lors de sa participation à des groupes auxquels il appartient. Ce qui est visé à travers cet appareillage c'est notamment le fait de contrer les rapports de domination qui agissent dans le champ de la parole, et travailler à une égalité dans la prise de parole et dans la prise en compte des propos de chacune des personnes.

Ces dispositifs ont pour fonction de répartir la parole, séquencer la réflexion en différentes phases, découper de manière sériée les temps et les espaces du travail collectif. Nous avons vu que le métier d'éducateur politique était fortement défini dans ses dimensions politiques. Il l'est aussi dans ses dimensions techniques : ces outils participent de ce qu'il est, et ce qu'il doit appliquer.

Au sortir de cette formation, j'ai compris cette notion qu'est l'éducation populaire. Je suis agi par un fort effet de vérité qui découle du discours et des modes de transmission de cette démarche : l'éducation populaire c'est ce qui vient de m'être transmis, et ça n'est pas autre chose. Cela fait plusieurs années que j'agis dans ce champ, et cette notion revêtait pour moi une valeur d'appartenance forte, elle avait une fonction identitaire. Mais en même temps, elle me semblait floue, ambiguë, réduite parfois à des formules trop simples, et finalement peu praticables. Et la voilà ici enfin clairement définie, resituée dans une filiation, et étayée par des théories et des techniques qui peuvent s'appliquer quotidiennement dans le concret d'une pratique.

Je mets en œuvre cette dynamique à Villages des Jeunes, notamment dans l'animation de la vie associative, mais aussi dans d'autres temps collectifs qui rythment la vie de Vaunières. Cet appareillage me donne la force d'aller plus loin dans ce qu'on expérimente dans le lieu, dans des manières de faire circuler la parole, de créer du commun, de partager la décision, de critiquer les effets des rapports de domination. Et j'ai aussi retenu lors de cette formation des critiques de la méthodologie de projet qui me permettent avec plus d'acuité de résister à cette culture du projet. Culture qui irrigue le champ associatif, et qui souvent le détourne de ses finalités, par la manière notamment dont sont conçus les dispositifs de financement : ces subventions ou appels à projets qui à la fois apportent des ressources financières aux associations mais qui en même temps permettent aux financeurs d'orienter les actions associatives, et qui à travers une véritable *novlangue* bureaucratique déplace les façons d'en parler.

Au printemps 2015, suite au départ de Vaunières, je crée avec deux autres collègues une association d'éducation populaire, la Turbine à Graines. Au début de cette aventure, nous nous mettons en mouvement très inspirés des coopératives d'éducation populaire politique, en nous inscrivant dans ces mêmes filiations, discours et méthodes. Nous mettons en place des formations, notamment autour des questions de participation et d'intelligence collective. Et nous accompagnons également des associations, collectifs et collectivités avec cette même approche.

Agissant dans la vallée de la Drôme, nous sommes aussi pris dans une autre culture très présente localement, empreinte de courants tels que la communication non-violente, la sociocratie et la gouvernance partagée (pour la plupart issus du monde de l'entreprise). Cette culture de travail coopératif émane notamment de l'Université du Nous. Elle s'appuie sur tout un déploiement de techniques dites de facilitation (c'est ainsi qu'est nommé à plusieurs endroits la posture d'animation et d'intervention auprès de groupes).

Bien que prise dans des valeurs politiques à priori contradictoires à certains endroits, notre démarche d'éducation populaire politique s'avère cependant assez compatible avec ces approches, tant prévaut aux deux endroits la participation entendue comme finalité dans les processus collectifs (et non comme moyen non nécessaire), et la dimension technique : l'approche par outils³⁶. C'est notamment en fréquentant d'autres facilitateurs de la vallée de la Drôme que nous remplissons notre valise d'éducateur populaire d'autres outils : décision par consentement, élection sans candidat, chapeaux de Bono, etc. Un certain vocabulaire

³⁶ Je reviendrai plus précisément sur l'approche par outils plus loin dans ce mémoire.

commence aussi à imprégner nos pratiques. Nous nous nommons parfois facilitateur, la notion de bienveillance est très présente, comme l'attention aux émotions et ressentis.

Resituer l'éducation populaire dans des finalités éducatives, la pédagogie de la tendresse³⁷

En parallèle à la création de la Turbine à Graines, je me forme à l'entraînement mental avec le CREFAD Lyon. Cette démarche initiée notamment dans le cadre de la Résistance pendant la seconde guerre mondiale³⁸ vise à lier pensée et agir, théorie et pratique. Elle consiste en un entraînement de la pensée dont l'objectif pour les personnes qui la pratique est de repérer ses propres pentes et habitudes de pensée, de gagner en souplesse et en mobilité intellectuelle (s'entraîner à voir les choses autrement) et d'enrichir sa culture méthodologique. Elle est « une boussole pour la pensée errante »³⁹, et fournit ainsi des balises permettant de distinguer et mobiliser différentes opérations mentales, et de situer à tout moment son raisonnement (repérer d'où on parle et de quoi on parle quand on parle). Trois dynamiques irriguent la pratique de l'entraînement mental : une dynamique logique qui invite à la rigueur du raisonnement ; une dynamique dialectique qui invite à se saisir de la complexité du réel, et à s'efforcer à saisir les choses à partir d'angles plus inhabituels, à décaler son regard, à voir l'envers du décor ; une dynamique éthique qui invite à questionner ses propres valeurs, à évaluer son agir à l'aune de ses finalités, à mettre sur l'établi ses façons de vivre.

La transmission de cette démarche s'opère par des stages qui rassemblent une dizaine de stagiaires pendant quatre jours environ. La formation est articulée à partir de deux temps : un premier stage de découverte, puis plus tard un stage d'approfondissement. Pendant ces sessions les formateurs transmettent les repères constitutifs de la méthode, et proposent des mises en pratique qui permettent l'appropriation de ces repères par les stagiaires. Des exercices individuels ou collectifs sont ainsi proposés à partir de différents supports : dépliage d'une situation concrète insatisfaisante qui concerne une personne, lecture de texte, exercices d'écriture, débats, revue de presse, visionnage de film, etc. Ces exercices sont suivis de temps d'échange qui permettent notamment aux stagiaires de nommer la façon dont ils ont travaillé, de repérer facilités et difficultés, d'explicitier la façon dont ils s'approprient tel ou tel repère méthodologique, de répondre aux interrogations posées par leurs pairs ; et au formateur de soutenir ce travail d'appropriation en reprécisant si besoin telle ou telle notion, en relançant le questionnement, et en remettant au travail le groupe sur les endroits de flous ou d'aveuglement. Suite à ce qui a été expérimenté dans ce cadre pédagogique formel, il appartient ensuite à chaque stagiaire de faire de l'entraînement mental ce qu'il en juge bon pour lui. Cette méthodologie est tendue vers l'agir. Elle a pour vocation d'être saisie en dehors de ces cadres formels d'entraînement, pour être mobilisée dans le quotidien d'une vie. Les situations sont ainsi multiples pour cheminer avec l'entraînement mental : conversation entre amis, dénouement de difficultés personnelles ou collectives, résolution de conflit d'équipe, élaboration de projet, accompagnement de dynamiques collectives, écriture d'un article, organisation de travaux manuels, etc. Et au-delà du travail à partir de situations concrètes, l'entraînement mental se veut une démarche qui irrigue tous les aspects de la vie, imprimant un mouvement, une attitude, qui relève de l'art de vivre et de penser.

J'avais déjà abordé l'entraînement mental à l'Orage, mais je l'avais alors appréhendée uniquement comme méthode appliquée à la résolution collective de situations concrètes insatisfaisantes, et rabattu essentiellement sur sa dimension logique (et peu sur ses dimensions

³⁷ Voir Christian Lamy (2018) qui a participé à la fondation du réseau des CREFAD et qui dans cet article explicite ce qu'il entend par pédagogie de la tendresse.

³⁸ Voir plus loin dans la partie historique pour davantage de détails

³⁹ Herfray (2012)

dialectiques et éthiques). J'avais alors inclus l'entraînement mental dans la série des autres outils de travail coopératifs. C'est en fréquentant le réseau des CREFAD que je vais m'approprier progressivement les potentialités de cette démarche. Ce réseau d'associations d'éducation populaire est issu d'une scission avec Peuple et Culture, et la référence à l'entraînement mental y est centrale. Je deviens moi-même formateur à l'entraînement mental à partir de 2017, et j'appuie progressivement mon travail d'accompagnement de structures sur ces repères méthodologiques. J'intègre aussi Passeurs : un groupe animé par le réseau des CREFAD qui rassemble des formateurs et a pour objet la transmission de l'entraînement mental, sa pédagogie, et le renouvellement de cette démarche, puisque celle-ci est questionnée et actualisée en permanence depuis sa création.

Mes pratiques d'éducation populaire telles qu'elles se sont instituées dans la filiation entretenue avec les coopératives d'éducation populaire politique sont bousculées.

Le récit des origines de l'entraînement mental (histoire à la fois réelle, et là-aussi mythifiée) se situe dans la Résistance, dans des cercles de lecture et de réflexion organisés dans les maquis du Vercors, dans une volonté de faire travailler et penser ensemble des personnes de sensibilités différentes : de différentes classes sociales, travailleurs manuels et intellectuels, gaullistes et communistes, chrétiens et athées. Ainsi, le contexte dans lequel s'inscrit sa création porte quelque chose de très politique qui imprime l'origine de cette démarche. Et cette invitation à la résistance, étant toujours d'actualité, reste aujourd'hui encore au cœur de l'entraînement mental : résister aux évidences, aux idées toutes faites, aux prêt-à-penser, aux habitudes, aux conformismes de toutes sortes, aux injonctions des pouvoirs.

Nous pouvons ainsi considérer sous un certain angle que cette pédagogie est politique, en ce qu'elle porte notamment ce geste de résistance. Mais elle n'est pas sous-tendue par un message politique à délivrer, elle n'est pas guidée par des fins programmatiques. Cette dynamique de résistance est un mouvement ouvert, sans objectif défini d'avance, qui s'adresse à tous (pas seulement aux fractions dominées du peuple), et dont a à se saisir (ou pas) les personnes auxquelles s'adresse ces actions éducatives.

Ainsi, les finalités de cette pédagogie portée par le réseau des CREFAD ne sont pas articulées à des fins politiques prédéfinies. L'action éducative trouve sa fin en elle-même : elle consiste à proposer un espace ouvert à ce qui peut advenir aux sujets auxquels elle est adressée. Il s'agit en tant que formateur de résister aux projets que l'on peut avoir sur l'autre, pour soutenir une attention sans intention. La liberté de l'autre est première, ainsi que sa singularité. Une des finalités serait ainsi de permettre à chacun de travailler sa propre éthique : définir son propre rapport au monde et ses propres façons de vivre. Il s'agit alors pour le formateur de favoriser les conditions qui permettent à chacun de penser par soi-même.

En me déplaçant à cet endroit-là, il apparaît alors progressivement une confusion forte logée dans la démarche d'éducation populaire que j'avais entretenue auparavant. Une confusion entre le travail du militant politique qui prône une cause définie, diffuse son discours, cherche à convaincre, trouve des alliés, participe à transformer le réel en fonction de ses propres fins ; et le travail du formateur qui aménage pour les personnes et les collectifs les conditions pour apprendre, se questionner, se mettre en mouvement, et accompagne chacun dans son chemin, tout en ne présageant pas pour l'autre ce que doit être ce chemin. Il s'agit de deux dynamiques contradictoires, et de deux modes d'action différents.

L'entraînement mental, par la prise en compte de la complexité du réel, porte une exigence qui vise à reconnaître la pluralité des discours et des points de vue, à questionner ses références en permanence, et à apprendre du nouveau. Ce qui contraste avec le focus qui est mis dans l'éducation populaire politique sur les rapports sociaux de domination et les théories issues de la sociologie critique. Cette ouverture me dégage peu à peu de ce que je relis alors comme une

forme d'emprise idéologique qu'a pu exercer sur moi le discours dominant qui circule dans ce milieu d'éducation populaire politique. Cette emprise n'est pas générée par ce que portent ces grilles de lecture sociologiques en elles-mêmes, qui au contraire sont une des façons d'enrichir son regard sur le monde et sa pratique. Mais elle découle de la façon massive et dominante dont elles sont mobilisées pour lire le réel et fonder son discours et ses pratiques. Avec très peu d'échappées laissées alors sur un dehors tissé d'autres pensées.

En variant les éclairages, les situations m'apparaissent alors avec d'autres reliefs et davantage de nuances. Un champ de curiosité s'ouvre largement à l'endroit de ma pratique, et j'ai de l'excitation à replonger dans la philosophie, ou à ne pas faire de la littérature seulement un objet de jouissance séparée de ma pratique éducative, mais bien de la matière sur laquelle s'atteler aussi pour nourrir mes interventions.

La pédagogie que je découvre au réseau des CREFAD entretient une critique envers l'approche par outils. Ce que porte l'entraînement mental c'est le fait de nourrir sa culture méthodologique : entretenir un questionnement sur des façons de procéder, de s'organiser, de se doter de repères, de techniques, et d'ajuster ses façons d'agir en fonction de ce que posent les situations. Il s'agit d'adapter des modalités, des formes, des postures, des gestes en fonction de ce qui surgit dans le travail, à partir de chaque personne et du groupe.

Je relis alors mes pratiques comme régies par des modes opératoires préétablis qui consistent à plaquer des outils dans un ordre défini à l'avance, ordre inscrit dans des programmes d'intervention préparés en amont par les formateurs. Quadrillant un espace de parole régi par des consignes de travail précises, et découpant d'une façon très rythmée les temps pédagogiques, ces outils empêchent la pensée d'errer, et ainsi d'aller à des endroits où elle n'aurait pas l'habitude d'aller, notamment des endroits qui ne sont pas prévus en amont par les formateurs. Car ces outils ne sont pas neutres. S'appuyant sur des principes, et définissant dans une certaine mesure des chemins alors prévus d'avance, voire des messages à faire passer, ils peuvent enseigner les messages politiques sur lesquels ils s'adossent. Ils sont dans une certaine mesure des techniques d'assujettissement.

L'entraînement mental irrigue progressivement mon rapport à moi, aux autres, et au monde. Il devient une boussole pour ma pratique. Et dans la manière dont je me l'approprie, d'autres questions viennent alors me tarauder.

En écho avec le principe de lier théorie et pratique, l'entraînement mental opère une rencontre entre les savoirs savants, les savoirs académiques, et les savoirs d'expérience, les savoirs de tout un chacun, dans une interpellation réciproque de ces formes de savoirs qui sont situés à des endroits différents. Cette démarche porte aussi le principe de considérer chaque personne à égalité de dignité, à égalité d'intelligence et de capacité, et elle considère les ressources issues du vécu de chaque personne.

En même temps, l'entraînement mental est empreint d'une démarche scientifique. C'est Joffre Dumazedier, universitaire et sociologue, qui est à l'origine de cette méthode, et il s'est appuyé sur sa culture scientifique pour la constituer. Elle en est ainsi issue, elle porte ce geste initial. Et depuis, cette méthode s'est actualisée en permanence, en référence notamment aux savoirs issus des sciences humaines.

La dimension logique de la méthode peut être définie comme l'entraînement à la rigueur du raisonnement. Mais de quelle rationalité est empreint l'entraînement mental ? Si un principe prévaut, celui de rester ouvert à toutes formes de pensée, dans les faits et dans la pratique concrète de l'entraînement mental, cela semble moins évident. Car nous sommes héritiers d'une méthode qui s'est forgée au sein d'une rationalité occidentale, dans la tradition d'une certaine logique dont émane la méthode scientifique, et en référence à cette méthode-là. Cet héritage emmène à découper le monde et les activités de l'entendement d'une certaine façon, en en

évacuant d'autres. Dans les effets générés par les actions éducatives qui découlent de cette histoire, cela questionne sur la place laissée concrètement à d'autres formes de rationalités héritières d'autres cultures, à d'autres façons d'ordonner le monde, et qui envisagent d'autres mouvements au geste de la pensée.

L'entraînement mental considère les savoirs de l'expérience qui sont les savoirs issus du vécu de chaque personne. Mais la définition de ce type de savoirs reste suffisamment imprécise pour que l'on puisse s'interroger sur l'opérationnalité concrète de cette intention dans le processus éducatif, au-delà du mouvement généré par l'énonciation même de celle-ci. Intention qui certes fait déjà effet en elle-même, puisque la nommer c'est déjà reconnaître l'existence de ces savoirs et ressources-là, ce qui permet alors de valider leur existence et leur porter attention. Mais n'y aurait-il pas à creuser davantage ce qui détermine un savoir d'expérience, la façon dont on peut le mobiliser, les manières dont il peut produire du sens, et les vigilances et précautions à mobiliser pour le manipuler ?

Dans l'exigence de rationalité, il y a cette invitation à distinguer savoir et croyance. Mais qu'est-ce qui fait savoir et qu'est-ce qui fait croyance ? A quelle aune peut se distinguer ce qui relève d'un savoir et ce qui relève d'une croyance ? Dans quelle mesure ne s'agit-il pas de rejouer (malgré les intentions sincères de ne pas le faire) ce grand partage entre ceux qui savent et ceux qui croient, opérant alors à certains endroits des formes de disqualification, ou de moindre reconnaissance, attribuée à certaines façons d'énoncer et donner sens au monde ?⁴⁰ Et à l'inverse, si tout est reconnu comme savoir, s'il s'agit de tout accepter comme savoir, à partir de quoi orienter le mouvement critique que porte l'entraînement mental (et plus généralement la démarche éducative) pour venir questionner les discours et ce qui les fonde ?

Les savoirs scientifiques sont aussi des savoirs situés, construits à partir d'une perspective déterminée, et selon une certaine méthode. Ils ne disent pas la vérité du monde, ils sont une certaine manière de lire le monde, de faire récit de ce monde, et de lui donner sens. Si la tradition d'entraînement mental est nourrie de cette façon d'envisager les savoirs scientifiques, il est parfois compliqué en situation éducative de contrecarrer les effets de vérité (et de pouvoir) que produisent la convocation de savoirs académiques par les stagiaires ou le formateur (ou bien au contraire, des à priori de méfiance que peuvent générer la mobilisation de ce type de savoirs). Ainsi, dans les temps souvent contraints propres aux situations pédagogiques, il s'avère difficile de déconstruire un certain mythe de neutralité et de vérité dont peuvent être porteurs ces savoirs-là. Ceci supposerait d'aller voir du côté de leurs conditions de productions, et ce qui les sous-tend en terme de valeurs, de principes politiques et de biais culturels. Comme il est difficile aussi de faire jouer à l'intérieur de chaque discipline, et entre les disciplines, les conflits de discours qui mettent en jeu des regards et des positions différentes, référant à des sensibilités, des méthodologies, des principes et des styles parfois contradictoires. Car multiplier les zones de frottement entre les différents savoirs, cultiver l'interdisciplinarité et une certaine indisciplin⁴¹, permet de relativiser chacun de ces savoirs, éviter l'imposition d'un regard, tout en variant les modes d'attention, les pistes d'interprétation, afin d'ouvrir le monde et agrandir notre appréhension du réel.⁴² Mais ces mouvements de questionnement sur ce qu'est la science, ce qui constitue chaque type de savoir, me semble demander du temps pour être efficaces. Et je m'interroge sur ce qu'il est réellement possible de faire pour cultiver ce questionnement épistémologique qui semble pourtant fondamental, dans les temps de quelques heures ou

⁴⁰ Voir notamment Delbos (1983 et 1993) et Lenclud (1990) qui à partir de l'anthropologie posent une interrogation radicale sur le partage savoir / croyance. Notamment, l'institution de ce partage avec la science moderne faisant office de pierre de touche de ce qui peut être considéré comme étant (ou pas) du savoir, disqualifie des formes de savoirs non reconnus par la science occidentale. Ce qui rejoue ainsi des mécanismes de pouvoir, d'ordre coloniaux notamment.

⁴¹ Dans le sens de résister à des logiques de cloisonnements et d'assignations disciplinaires pour cultiver la circulation entre les disciplines, les porosités, les hétérogénéités, les zones de trouble.

⁴² Voir notamment Despret (2019).

quelques jours habituellement impartis aux actions éducatives propres au milieu de la formation dans le champ de l'éducation populaire.⁴³

Enfin, bien que certains principes contraires puissent orienter la pratique d'entraînement mental, il se rejoue dans les situations pédagogiques des rapports de domination entre différentes formes de savoirs, entre savoirs savants et savoirs de l'expérience notamment. Les uns ont un effet de légitimation plus forts que les autres, effet culturellement construit qui peut influencer sur le poids donné à telle ou telle parole qui se réfère à tel ou tel type de savoir. Et les assignations sociales, et l'expérience scolaire plus ou moins heureuse de chacun, peut rejouer chez certaines personnes des formes d'empêchement à aller fréquenter et s'approprier certains savoirs constitués. Ainsi, si la démarche d'entraînement mental porte une dynamique d'autorisation qui invite chacun à aller se confronter à des formes culturelles variées, cette dynamique se heurte elle à des logiques contraires d'interdiction incorporées par tout un chacun ; logiques qui peuvent se traduire notamment par des sentiments d'illégitimité dans le rapport entretenu à certains savoirs. Les cloisonnements érigés entre des personnes et certains savoirs peuvent se rejouer plus ou moins fortement selon les trajectoires sociales et les histoires de chacun. Il se pose alors la question des attitudes possibles, des gestes du pédagogue, pour que puissent être franchies ces frontières.

Comment en tant que formateur, dans les dispositifs de formation mis en œuvre et les postures adoptées, ne pas créer des effets de censure envers certaines formes d'expression, et reconnaître pleinement le statut et la validité des savoirs de l'expérience, tout en adoptant les vigilances nécessaires ? Comment cultiver la curiosité épistémique et participer à lever des impossibilités et des frontières qui s'érigent entre des personnes et des endroits de savoirs ? Quels choix opérer sur les savoirs qui sont mis en circulation, et la manière de les faire circuler ? Quelle place laisser dans l'exigence de rigueur du raisonnement à l'incertitude, au tâtonnement et au bricolage méthodologique et conceptuel ? Et comment ne pas imposer des modalités de raisonnement, pour laisser notamment la pensée errer et poétiser, et créer alors, peut-être, d'autres modalités de faire savoir empreintes de singulières saveurs⁴⁴ ?

Interpeller l'éducation populaire par son dehors, vers une pédagogie du non-savoir

En 2017 je participe à un stage de formation à la socianalyse, une méthode d'intervention destinée à dénouer des situations de crise et de blocage rencontrées par une organisation. Elle permet aux personnes concernées d'élucider ce qui est en jeu dans la crise qu'elles traversent, et décider alors collectivement des transformations à opérer au sein de l'organisation pour la dépasser.

Le dispositif socianalytique s'appuie sur une assemblée transverse réunissant l'ensemble des personnes concernées ayant savoir et pouvoir sur la situation ; il s'agit ainsi de travailler à partir d'un fort coefficient de transversalité (maximiser la diversité de positions) pour permettre à chaque participant de l'assemblée d'ouvrir au maximum ses œillères⁴⁵ et appréhender ainsi la situation avec une focale élargie. L'analyse est menée sous la forme d'une enquête collective à partir des points les plus chauds ; ces points, les analyseurs, étant ceux qui sont le plus à mêmes de révéler les contradictions sous-jacentes à la situation. Cette enquête vise à comprendre les enjeux à l'œuvre en levant les non-dits et les tabous, en appréhendant la position et la vision de

⁴³ Même s'il y a des exceptions à cette tendance de la temporalité courte ; notamment les parcours de formation à la recherche-action, qui sont des parcours longs : une modalité pédagogique de l'éducation populaire que je décris plus loin dans cette autobiographie raisonnée.

⁴⁴ En résonance à l'étymologie de savoir : *sapere* qui en latin signifie avoir de la saveur.

⁴⁵ Selon Félix Guattari, augmenter le coefficient de transversalité c'est permettre à chacun d'ouvrir ses œillères, au sens à la fois d'acquérir une vue plus large, et aussi pour lui d'ouvrir la subjectivité.

chaque personne, en repérant les mécanismes, notamment implicites, qui travaillent la situation. Elle est conduite à partir d'un principe d'autogestion : l'analyse de la situation est remise dans les mains de l'assemblée, ainsi que les modalités matérielles de l'intervention (horaires ; lieux ; composition de l'assemblée ; gestion de la suspension des activités de l'organisation pendant l'intervention : définition du sens, du montant et des modalités du paiement des intervenants). Le dispositif est tenu par un staff composé d'au moins deux intervenants (la plupart du temps trois à quatre intervenants composent ce staff). Les interventions durent généralement trois à cinq jours ; et elles peuvent aussi, selon la complexité de l'organisation ou de la situation, s'étaler davantage dans le temps, et se déployer alors à partir de plusieurs séquences d'intervention.

La socianalyse est une pratique d'intervention née en 1969 dont les fondements théoriques s'appuient principalement sur un courant sociologique, l'analyse institutionnelle, qui elle s'est constituée à partir des années 1960. La socianalyse comme pratique d'intervention entre en résonance avec d'autres pratiques sociales ayant des assises théoriques communes : la psychothérapie institutionnelle et la pédagogie institutionnelle, l'une œuvrant dans le champ de la santé mentale et l'autre de l'éducation (principalement à partir de l'école). La socianalyse se déploie dans les années 1970 avant de connaître un relatif déclin à partir des années 1980 ; relatif car les interventions n'ont tout de même jamais cessées, continuant à partir d'un noyau restreint de praticiens.⁴⁶

C'est suite à une intervention de Patrice Ville et Christiane Gilon au Pavé en 2014 que Anthony Brault (ancien coopérateur du Pavé) commence à s'intéresser à cette pratique d'intervention. Il ouvre avec Christiane Gilon et Patrice Ville un premier stage de socianalyse en 2016, à destination notamment de praticiens de l'éducation populaire. D'autres stages sont organisés au cours des années suivantes, et des interventions commencent à être conduites par cette nouvelle génération qui vient d'être formée. Un réseau de praticiens se constitue peu à peu, qui travaille la transmission de cet héritage dans une démarche de compagnonnage avec la génération précédente, tout en permettant à la pratique de continuer à se renouveler en permanence en regard de l'actualité des interventions. Des moments sont ainsi organisés qui permettent entre pairs d'élaborer sur ce qui fait métier à partir des questions soulevées par la pratique concrète d'intervention et des expérimentations qui s'y déploient, et de questionner et préciser les repères théoriques sur lesquels s'appuie la socianalyse. Il s'agit par ces rencontres entre intervenants d'enrichir cette pratique d'intervention, garantir son mouvement, et résister à sa fixation dans des formes figées.

C'est dans la foulée de mon stage de découverte que j'expérimente plusieurs socianalyses. Je fréquente aussi régulièrement les moments de rencontres de ce réseau naissant.⁴⁷ Ce faisant, je participe alors à ce mouvement plus vaste qui irrigue une partie du champ de l'éducation populaire. Une grande partie des praticiens issus de l'éducation populaire qui s'embarquent alors dans cette pratique de socianalyse sont déjà comme moi formateurs, et ont déjà déployée une pratique d'intervention auprès d'organisations, mais référée à d'autres modalités (méthodes et outils d'animation se réclamant de l'éducation populaire politique, ou de l'entraînement mental, etc.).

⁴⁶ Seuls quatre praticiens continuent à partir de 1981 : Patrice Ville, Christiane Gilon, Fabienne Fillion et Dominique Jaillon ; les autres prennent d'autres directions, considérant qu'il n'est plus possible de pratiquer. C'est l'année où la gauche arrive au pouvoir, ce qui révèle des divergences politiques au sein du réseau de praticiens en socianalyse. [Propos directement recueillis auprès de Christiane Gilon.]

⁴⁷ Notamment des interventions et supervisions d'interventions qui permettent entre pairs d'élaborer à partir des questions concrètes posées par une intervention. Et aussi la participation à des carrefours théoriques : un moment de théorisation de la pratique entre praticiens, qui vise à renouveler le matériel théorique de référence (par la production d'écrits collectifs notamment), en lien étroit avec la pratique concrète d'intervention.

Ce champ, hétérogène à l'éducation populaire, va pourtant interpeller directement ma pratique d'éducation populaire à plusieurs endroits. Comme elle interpelle aussi la pratique d'autres acteurs de l'éducation populaire, leur permettant alors de radicaliser ce qu'ils tentaient déjà de faire parfois intuitivement, ou de se déplacer en étant bousculés dans leurs fondamentaux, ou bien au contraire de se resituer dans leur pratique telle qu'elle est en contre de ce que propose la socianalyse et de des présupposés. Ces lignes de division qui ont pu opérer à certains endroits du champ de l'éducation populaire se rejouent d'ailleurs en interne de notre équipe à la Turbine à Graines. Ce qui a pour effet de créer des échanges passionnants entre collègues, nous obligeant à nous repencher sur le sens de ce que nous faisons en commun. Et ce qui engendre aussi des difficultés pour nous, notamment dans le fait de retrouver des référentiels d'actions partagés qui nous semblaient auparavant évidents.

Ainsi, la socianalyse comme pratique concrète d'intervention et l'appareillage théorique qui la sous-tend vont considérablement interroger mes modalités d'intervention et ma posture de formateur et d'intervenant en dévoilant des contradictions qui travaillent alors ma pratique, ou des endroits dans lesquels je me suis dans une certaine mesure enfermé. Je m'ouvre à d'autres façons de faire et d'envisager la pratique ; déjà à travers l'intervention en socianalyse en tant que telle, et aussi plus largement dans la façon dont elle va déplacer et nourrir l'ensemble de ma pratique, y compris celle qualifiée d'éducation populaire.

C'est déjà un certain rapport au savoir entretenu par la socianalyse qui bouscule mes pratiques de formation et d'intervention.

Un des principes qui oriente cette pratique est le non-savoir. Non-savoir qui est une posture endossée par les intervenants au regard de la situation pour laquelle ils interviennent. En creux de ce principe, sa positivité, c'est l'affirmation du fait que ce sont les personnes concernées qui ont elles le savoir (et le pouvoir) sur la situation qui les concerne. Ainsi, le travail d'assemblée conduit par le staff permet d'articuler ces différents savoirs particuliers ; le dispositif de l'assemblée permet de connecter les savoirs des gens, leurs visions ; et l'ensemble de ces savoirs (et donc de ces positions) sont prises en compte au même titre, à égalité de dignité. Il s'agit à la fois d'entendre et reconnaître des savoirs pluriels et hétérogènes, et également d'opérer un travail de composition qui vise à produire un savoir socialisé, c'est-à-dire une compréhension collective de la situation.

Le dispositif socianalytique permet ainsi, à travers la présence du staff, de révéler le savoir que les personnes ont sur la situation mais qu'ils ignorent savoir.⁴⁸ Car l'autre dimension du non-savoir, au-delà de la posture de non-savoir du staff, c'est aussi la conscience du non-savoir de ce qui oriente notre action. Le niveau institutionnel est celui qui détermine les formes et forces sociales, tout en étant un niveau caché au sujet, ce niveau ayant une dimension inconsciente.⁴⁹ Il s'agit alors de révéler les institués qui constituent la situation (ce qui est établi, souvent implicitement), et de mettre à jour aussi les dynamiques instituanes qui travaillent la situation (les forces de changement, celles qui viennent percuter l'institué). Par la mise à jour de ces forces qui font et défont la situation, le processus d'analyse permet d'accompagner le mouvement à l'œuvre.

Articulé avec la non-directivité⁵⁰, qui est un des autres principes qui oriente cette pratique d'intervention, le non-savoir est une façon de se situer en contre des postures d'intervenants-

⁴⁸ Ce savoir est révélé notamment au travers les réponses émises par des membres de l'assemblée à la question posée par le staff d'intervention « Pourquoi sommes-nous là ? Pourquoi nous, pourquoi ici, pourquoi maintenant ? » Question qui à la fois ouvre l'intervention, et qui aussi la traverse en permanence. Ces réponses sont ainsi socialisées dans l'arène de l'assemblée, et articulées les unes avec les autres, dévoilant progressivement ce qui à la fois structure la situation, et la met en mouvement.

⁴⁹ Voir notamment Lourau (1970 et 1997).

⁵⁰ La non-directivité est une posture d'accompagnement référée à Carl Rogers qui consiste à intervenir auprès de l'autre (individu ou groupe) uniquement à partir de son propre cadre de référence et de ses propres demandes.

experts qui plaquent eux leurs savoirs et grilles de lecture, et donc leurs propres valeurs et principes de référence puisque tout savoir et toute grille de lecture sont situés ; et qui plus loin projettent des solutions et façons d’agir sur la situation à partir de leurs propres modèles de compréhension et d’action. L’expertise extérieure peut ainsi engendrer une forme de désappropriation. A contrario, à travers le processus d’analyse collective suscité par la socianalyse, les organisations collectives et les personnes concernées s’approprient leur histoire, élaborent leur récit. Ce qui leur permet aussi de garder pouvoir sur leurs devenir. Car la façon dont sont envisagés le rapport au savoir et le rapport au pouvoir sont ici corrélés.

La socianalyse, s’appuyant sur l’analyse institutionnelle, se définit ainsi comme contre-sociologie. Un geste initié par le renoncement du sociologue (intervenant dans la situation) à asséner son savoir (de l’extérieur) afin que se déploie le savoir profane, c’est-à-dire le savoir des acteurs qui dans la division habituelle du travail ne sont pas chargés de produire du savoir. C’est une pratique politique qui implique une politique de la pratique. Une contre-politique au règne des présupposés sachant, une résistance à la domination de l’expertise, un renversement face à la plus grande légitimité acquise majoritairement par certains savoirs et régimes d’énonciation reconnus vis-à-vis d’autres minorés, voire disqualifiés.

Ce rapport au savoir est référé à la pratique de non-savoir de Socrate. Ce philosophe qui affirmait que la seule chose qu’il savait c’est qu’il ne savait rien. Et à sa pratique de la maïeutique⁵¹ : le fait de permettre à l’autre d’accoucher de sa propre pensée par l’entremise du dialogue et par une pratique de questionnement systématique ; car le maïeuticien ne fait pas le travail, c’est la femme qui accouche qui le fait, lui l’accompagne dans son travail. Il réfère aussi au non-savoir du psychanalyste. Dans cette pratique thérapeutique, le sujet supposé savoir c’est l’analysant (la personne qui entre en analyse), et pas l’analyste. Ce qui détermine une position active de l’analysant sur sa propre situation. Il n’est pas analysé ; c’est lui qui opère sa propre analyse, avec l’analyste comme répondant.

La socianalyse vient alors par les bords questionner le rapport d’éducation et le mandat social confié à l’éducateur.⁵² Cette pratique qui s’est déployée à partir de l’intervention en situation de crise revêt aussi des implications pédagogiques si l’on choisit d’opérer le déplacement de certains de ces principes et façons de faire sur ce terrain-là ; ce que je fais alors progressivement. Ainsi, en parallèle de l’appropriation de l’entraînement mental que j’ai déjà décrit plus haut, la socianalyse vient percuter certains des principes et méthodes empruntés à l’éducation populaire politique sur lesquels j’appuyais alors ma pratique. Elle en souligne aussi certaines de ses contradictions, notamment entre ce qu’elle nomme de ses finalités et les manières concrètes de faire.

L’éducation populaire politique affiche elle aussi cette volonté de construire collectivement des savoirs, ouvrir des espaces d’analyse collective à partir de l’expérience des personnes concernées, leur restituer ce pouvoir de donner du sens à leur vécu, en élaborer le récit. Et en même temps, la radicalité de la socianalyse dans cette pratique du non-savoir me permet de repérer aussi la dimension élitiste, voire d’avant-garde, qui travaille ce courant de l’éducation populaire politique auquel je participais activement. Car les éducateurs populaires, sans vraiment non plus se le dire aussi ouvertement, se considèrent quelque part comme étant plus conscientisés que les autres. Nous avons notamment en main les théories des rapports sociaux

L’intervenant soutient le travail qui est fait par l’individu ou le groupe à son endroit, dans son chemin, et se refuse à toute interprétation, et à toute suggestion, ou conseil. Cette posture est sous tendue par des techniques (comme la reformulation), des attitudes (comme l’empathie) et s’appuie sur des dispositifs. Voir notamment Gille, Vilon (2019).

⁵¹ Le terme maïeutique réfère au travail des sages-femmes, celui de faire accoucher.

⁵² C’est d’ailleurs la dynamique qu’a directement mise en œuvre la pédagogie institutionnelle à partir de son terrain privilégié qu’est l’école.

de domination ou de démocratie radicale dont l'assimilation serait la condition d'une émancipation possible. Et nous nous chargeons donc de transmettre dans nos formations et interventions ces savoirs fondamentaux, comme nous transmettons aussi les méthodes actives et outils participatifs sous-tendus et justifiés par ces mêmes savoirs. Cette transmission de ces savoirs et de ces techniques est au cœur du projet politique porté par l'éducation populaire politique.

Car ce rapport au savoir est aussi intriqué à un rapport au politique. La socianalyse travaille à même la dynamique institutionnelle, dans le champ des forces et des formes sociales mises en mouvement par la dialectique toujours à l'œuvre entre instituant et institué, et à partir de ce que pose l'ici et maintenant de la situation. Les intervenants ont à résister aux projets qu'ils auraient sur la situation pour garantir une indétermination des devenirs, ou plutôt une détermination des devenirs qui appartienne pleinement aux personnes concernées. Cette logique ouverte est contraire à une logique programmatique. Elle s'oppose ainsi à la pratique de l'éducation populaire politique qui elle est plutôt articulée à un projet politique prédéfini. La socianalyse, comme l'entraînement mental, sont des pratiques qui contredisent l'éducation populaire politique à cet endroit du rapport au politique. Je vais ainsi envisager progressivement de plus en plus l'action concrète d'éducation populaire politique comme une démarche qui, malgré des intentions généreuses et des valeurs que je continue de partager pour la plupart, formate dans une certaine mesure des façons de penser et de faire.

Le différentiel dans le rapport au politique se traduit à d'autres endroits. Par exemple, en socianalyse il s'agit de composer pour chaque intervention un staff hétérogène. Comme l'assemblée, le staff doit être construit à partir d'un haut coefficient de transversalité.⁵³ Multiplier les implications du staff permet ainsi de multiplier les possibilités de transferts et d'alliances entre le staff et l'assemblée.⁵⁴ Il ouvre aussi pour le staff des focales d'attention plus larges.⁵⁵ Et cela favorise l'inter-contrôle entre intervenants : l'attention mutuelle aux projections que chaque personne du staff peut faire sur la situation, que ce soit au niveau du principe de non-savoir (être attentifs à ne pas faire l'analyse pour l'assemblée, à sa place), et aussi de non-directivité (repérer les projets qu'en tant qu'intervenants nous pouvons faire pour l'assemblée, et résister à ce que ces projets influent sur l'intervention). Cette volonté de transversalité contraste avec l'attachement fort à une équipe partageant les mêmes endroits politiques que j'ai rencontré dans l'éducation populaire politique, les efforts déployés pour nommer cette ligne politique, et l'attention à ce que chacun la rejoigne. Ainsi, malgré des valeurs parfois affichées de diversité et d'hétérogénéité, les dynamiques à l'œuvre dans l'éducation populaire politique me semblent tirer chacun de ses acteurs vers le même endroit politique. Et des formes d'inter-contrôle entre acteurs de l'éducation populaire politique se jouent alors pour maintenir une ligne idéologique commune, en empruntant notamment aux mêmes discours et à des modalités techniques de faire qui puisent dans un corpus prédéfini et relativement clos sur lui-même ; ces modalités techniques (comme la mobilisation de certains outils participatifs par exemple) traduisant dans la pratique cette ligne idéologique.

⁵³ Cette transversalité peut d'ailleurs faire écho au creuset dans lequel s'est initialement développé l'entraînement mental, qui s'est d'abord constitué dans la rencontre de personnes d'horizons sociaux et politiques assez divers ; et qui ainsi a porté à son début cette exigence à parler à partir de cette diversité, et rendre le dialogue possible entre des points d'implications plus ou moins éloignés.

⁵⁴ Les transferts sont des projections de l'assemblée sur le staff de ce qui la traverse (notamment en terme de tensions et contradictions). Les alliances sont des soutiens mobiles opérés par le staff envers chaque partie requérante de l'assemblée qui par le staff tente de faire valoir et entendre sa propre vision de la situation. Les alliances tournantes permettent de mettre à jour chaque vision, chaque savoir particulier sur la situation.

⁵⁵ Car selon nos propres implications, nous sommes plus à mêmes de repérer ce qui se joue pour telle ou telle personne selon la position et ses propres implications, en ce qu'elles peuvent faire miroir, ou au contraire de ne rien voir.

Enfin, ce que la socianalyse me permet de repérer c'est la façon dont l'éducation populaire politique, mettant l'accent sur les logiques de reproduction sociale, peut participer malgré elle à figer ces rapports-là. Malgré la volonté affirmée et sincère de bouger voire d'abolir ces rapports-là, il y aurait un problème d'effet de regard. Car le fait d'orienter sa vision dans la direction de la répétition, de la façon dont le monde se reproduit tel qu'il est, peut participer à rendre cette réalité encore plus solide. Le fait d'insister sur la façon dont le social se reproduit constamment à partir d'un ordre inégalitaire qui assigne chacun à sa place peut paradoxalement renforcer ces assignations. A contrario, la socianalyse met le focus sur les dynamiques de production sociale, sur le social en train de se faire, sur l'horizon de ce qui bouge et évolue, sur le déploiement du différend. Une autre modalité de regard sur les faits sociaux est à l'œuvre. En appréhendant le mouvement d'institution comme une dialectique en permanence à l'œuvre, la socianalyse nourrit une culture du mouvement.

Cependant, un premier mouvement de fixation forte sur cette pratique m'a aussi quelque part enfermé dans un premier temps. Comme si j'étais passé d'un dogme (celui de l'éducation populaire politique) à un autre (celui de la socianalyse), continuant à entretenir un fort rapport de vérité et d'autorité avec cette nouvelle pratique, et me coinçant quelque part dans un certain rapport moral à celle-ci : chercher à bien faire, respecter les règles, tenter d'être bon élève, l'appréhender dans des formes rigidifiées. S'agissait-il de quitter une chapelle pour en rejoindre une autre ?

C'est bien dans un second mouvement d'appropriation de cette démarche que j'ai pu désidéologiser mon rapport à la socianalyse. Et c'est en cultivant alors un rapport critique à celle-ci que j'ai pu retrouver de la liberté et du mouvement dans ce que je voulais en faire. Ce qui m'a alors davantage permis de l'adapter aux circonstances, aux enjeux et singularités de chaque moment.

La socianalyse est une démarche très opérante en situation de crise. Et si certains éléments de posture, du dispositif, de théorie peuvent être braconnés pour nourrir une démarche éducative plus large, ça ne résout pas le comment, la façon dont il est possible de le faire ; il ne suffit pas de refaire du même à tous les endroits. Reterritorialiser⁵⁶ des bouts de cette pratique, dans une démarche de formation par exemple, demande à être inventif, à expérimenter. Et aussi à être critique sur sa propre démarche, se questionner sur le sens de celle-ci, en cerner les limites. Car nous sommes alors sur une autre scène, irriguée par d'autres finalités.

Ainsi, pour continuer un fil qui a commencé à être tiré plus haut, le non-savoir s'avère très efficient sur l'intervention en situation de crise. Et aussi, la façon radicale dont la socianalyse s'en est emparé s'explique par son histoire, avec le coup de force qu'elle a réussi à opérer dans le rapport au savoir en renversant les positions habituelles. Mais le rejet systématique de toute forme de savoir hétérogène aux assemblées, ou aux groupes en formation, rencontre certaines limites pour une action qui aurait des finalités éducatives. De mon point de vue, s'interdire l'apport de savoirs hétérogènes ne peut être un principe valable en toute situation. Car ces savoirs-là peuvent ouvrir à d'autres visions du monde, d'autres attentions, suscitant ainsi des décalages, du mouvement. S'approprier de nouveaux savoirs c'est d'une certaine façon se nourrir du discours de l'autre, et sortir d'une possible clôture sur ses propres référentiels. Et ce rapport à l'altérité participe au devenir-soi. Un devenir-soi qui n'est pas une boucle fermée sur elle-même, à la recherche d'une identité première, préexistante et immuable. Mais un devenir-soi qui est mouvement permanent : un devenir-autre faite d'une déprise permanente de soi.

Ainsi, le non-savoir du socianalyste peut aussi s'appréhender dans des actions éducatives comme une pierre de touche opérant une distinction claire entre cadres de références internes (à l'assemblée, aux personnes concernées) et cadres de référence externes (qui seraient ici

⁵⁶ En référence à Deleuze et Guattari (1980).

apportés par des formateurs, des intervenants). Et au lieu d'en faire une attitude rigide qui pourrait étanchéifier un dedans et un dehors, nous pouvons en retenir plutôt des précautions, un travail de l'attitude. Des vigilances à actualiser dans le rapport aux savoirs suscité par telle ou telle pédagogie, de façon à ce que l'apport d'autres savoirs n'imposent pas des façons de voir ou de faire (mécanismes d'assujettissement) mais favorisent plutôt de l'ouverture et suscitent des mouvements d'appropriation (dynamiques de subjectivation).

Quoi qu'il en soit, la socianalyse a participé, de façon conjointe à l'appropriation de l'entraînement mental, à créer une bascule dans ma pratique de formateur-intervenant. Car si la rencontre avec la socianalyse m'a autant déplacé, c'est bien parce que j'ai envisagé ses implications au-delà du strict cadre d'intervention auprès d'organisations en situation de crise. Déjà dans une façon d'opérer un questionnement radical et général sur les postures de formateur-intervenant et sur les dispositifs de formation et d'intervention.

Et aussi d'une façon beaucoup plus large, dans la manière dont, s'appuyant sur l'analyse institutionnelle, elle peut constituer un terreau fertile pour nourrir la culture méthodologique de tout un chacun, et plus loin cultiver un certain art de penser et de vivre en fournissant un appareillage permettant de questionner de façon ouverte un rapport à soi, aux autres et au monde. Ouverte, car cet appareillage ne définit pas pour l'autre ce que seraient de bonnes manières de vivre, et ce en quoi devrait consister ces rapports. Il constitue plutôt un support pour les questionner en permanence, et donc entretenir un mouvement. Et c'est en cela que je tente aujourd'hui de continuer à m'approprier cette démarche, et de la transmettre dans le cadre de formations ouvertes à tout un chacun (et non à des seuls intervenants et formateurs) : en lui donnant un déploiement plus large inscrit dans la vie quotidienne de chacun. Ce qui alors fait fortement écho à la démarche de l'entraînement mental que j'ai déjà décrite ici auparavant.

Suivre des lignes de fuite de l'éducation populaire, ouvrir les pédagogies

J'expérimente de 2017 à 2019 ce que j'appelle alors des métissages entre éducation populaire et pratiques artistiques ; en coopération avec des intervenantes qui viennent du champ de la création, et en écho avec des expériences qui m'ont donné l'occasion de traverser en tant que participant des espaces d'expression et de création. Je crée des formes pédagogiques, essentiellement sous forme de stages, dans lesquelles certaines démarches que j'expérimente alors dans l'éducation populaire, et que j'ai décrites auparavant, rencontrent la danse⁵⁷ ou la création plastique.

Je m'embarque aussi dans quelques expériences de théâtre de l'opprimé, en lien avec la compagnie NAJE⁵⁸. Expériences qui nouent intimement travail politique de libération et travail créatif par la dimension artistique du théâtre. C'est dans les années 1970 au Brésil, dans un contexte de dictature, que Augusto Boal crée avec d'autres cette forme théâtrale participative. Le théâtre de l'opprimé met en scène des situations d'oppressions vécues concrètement, et

⁵⁷ En particulier la danse singulière qui, selon les dires de Marc Guiraud (fondateur de la danse singulière) « ne propose pas une technique. Mais de retrouver la danse comme manière d'exister et d'explorer sa propre existence. (...) Quand la danse se libère de la référence obligée aux pas à apprendre, à respecter et à suivre, alors redevient possible un rapport plus personnel et vivant à la danse et à ses codes. Alors émerge la possibilité de danses plus singulières. Alors, la danse redevient aventure de libération. » Propos cités ici : <http://limprobable.xyz> [consulté le 10 février 2022]. La danse singulière a été créée notamment en référence à l'analyse institutionnelle, dans la visée alors de retrouver un rapport instituant à la danse ; donc un rapport créatif, en tant qu'il n'est pas reproduction des codes habituels et des normes dominantes de ce qu'est danser, mais exploration d'un nouveau, d'un inédit singulier à chacun.

⁵⁸ Voir notamment l'ouvrage collectif *Nous n'Abandonnerons Jamais l'Espoir*, 20 ans de théâtre de l'opprimé, éditions Loco, 2018.

propose au public, aux « spect'acteurs », de venir remplacer sur scène les personnes opprimées. Les personnes venues du public essaient ainsi des réponses, en se confrontant à des acteurs qui jouent les oppresseurs, et s'appuient sur les mêmes idéologies, les mêmes discours, les mêmes gestes que les oppresseurs réels. Le théâtre constitue ainsi un entraînement collectif qui vise à ce que chacun s'équipe pour sortir plus aisément des situations d'oppression. Le champ des réponses est laissé ouvert à toutes propositions venues du public. Le joker, qui anime l'aller-retour entre ce qui se passe sur scène et le public, ne détermine pas des réponses aux situations : il soutient chaque proposition, il les rend davantage visibles si besoin, il met en relief quelles sont les conséquences de tel ou tel geste sur la situation, sans chercher à imposer sa propre vision des choses.

C'est dans les années 1980 que Augusto Boal arrivé en France développe progressivement des techniques introspectives en théâtre de l'opprimé. Il part du constat qu'en démocratie « les flics ne sont plus dans les rues mais dans les têtes ». Ainsi, ces techniques dont j'expérimente aussi l'animation, proposent une symbolisation par le travail théâtral des normes et interdits intériorisés qui empêchent quelqu'un d'agir selon son propre désir, sa propre éthique. C'est toujours un travail politique qui est proposé ici, à partir d'histoires éminemment personnelles. Car ces normes et interdits, bien qu'ayant été inculqués par des personnes particulières tout au long de notre vie (nos parents, les enseignants, les soignants, les voisins, etc.), sont issus d'institutions sociales qui traversent et constituent chacun (ceux qui les ont inculqués ne sont que le relais de ces institutions). Dans les techniques introspectives en théâtre de l'opprimé, le travail se fait à l'endroit d'une subjectivité. Il se déploie aussi par le biais d'un entraînement collectif qui passe également par la mise en scène théâtralisée, et l'élaboration de réponses multiples venant du public ; réponses qui visent à soutenir chez une personne un travail de libération de ces oppressions ; et qui par résonance permettra à chacun là aussi de ressortir plus armé.

Tisser poétique et politique, voilà un des paris de toutes ces « petites usines à imprévus ».⁵⁹ L'horizon de ces tentatives ? Tels que je les formule alors : inventer d'autres langages, d'autres manières de dire, créer des trajectoires singulières de transformations, varier les façons de faire monde. Les supports proposés peuvent être tout autant l'écriture créative, que la mise en mouvement des corps, ou l'ouverture sur d'autres formes de traces, qu'elles soient sonores, visuelles, sensibles.

Tissage du poétique et du politique, car j'envisage ces deux dimensions comme deux puissances d'arrachement du réel donné, du déjà-là, du *c'est comme ça*. Saisies comme dynamiques, elles sont chacune force de contestation, art de l'écart, lieu de possibles.

Se dégager de la rigidité des rôles institués, du façonnage des normes, de la morale des mots d'ordre. Sortir des voies tracées d'avance, prendre des chemins buissonniers, se faire nomade, voyager immobile, rencontrer l'inattendu. Voilà ce qui me met alors en mouvement dans la création de ces objets pédagogiques. Cultiver le divers en nous, se faire multiple.

Bien que j'anime ces stages avec des intervenantes issus du champ de la création, je m'appuie sur la figure du maître ignorant⁶⁰ pour composer ma propre partition pédagogique. Ce qui m'autorise à accompagner aussi les stagiaires dans des processus s'appuyant sur des supports de création et d'expression dont je ne suis pas expert. Ce qui me pousse également à considérer les savoirs singuliers des gens, leur capacité à créer, par eux-mêmes et à travers les dispositifs proposés, leurs propres formes et régimes d'expression.

⁵⁹ Pour reprendre la formule de Fernand Deligny (2017).

⁶⁰ Je développerai plus loin cette figure du maître ignorant qui réfère à l'expérience de Jaotot relatée par Rancière (2004).

Je me confronte dans la préparation de ces objets pédagogiques aux effets limitants de parler et agir à partir de l'éducation populaire, ou tout du moins à partir de mes représentations de l'éducation populaire. Une question persiste : Suis-je encore bien dans l'éducation populaire dans ce que je fais, ou pas ? Et qui se traduit par d'autres questions qui en découlent : Ce que je propose, est-ce suffisamment politique ? Est-ce que je ne verse pas dans le développement personnel ? Est-ce assez collectif ? Ces approches ne sont-elles pas trop centrées sur l'individu ? Etc.

J'ai conscience que ce ne sont pas des questions de sens qui sont ici à l'œuvre, mais des questions policières⁶¹. Rationnellement, je ne donne pas de légitimité à cette interrogation de savoir si j'y suis encore ou pas ; mais cette interrogation m'affecte. Je tente de déplacer l'interpellation sur le sens de ce que je fais, indépendamment des régimes d'appartenance à l'œuvre ; mais un flic⁶² continue malgré tout à parler en moi. D'où vient-il ? Et pourquoi continuer à l'entendre et le laisser influencer sur ma pratique, alors que je ne veux pas lui reconnaître d'autorité ?

Il me semble qu'il se joue des effets d'idéologie. Ces manifestations répressives, bien que se jouant essentiellement de moi à moi, font signe du jeu de forces idéologiques qui traversent le champ de l'éducation populaire. Je suis inséré dans ce champ-là, ces forces me traversent donc aussi. Je tente de m'extirper de ce jeu-là en m'affranchissant de certaines normes, de certains codes, de certaines habitudes de pratiques. Et par le franchissement de limites, ces forces se rappellent à moi avec insistance.

Il se joue aussi une dimension identitaire. Au fil de toutes ces années dont j'ai fait ici le récit, l'éducation populaire est devenue centrale pour qualifier ma pratique, et plus généralement aussi pour définir ma place dans ce monde. Ainsi, ce qui qualifie un champ et ce qui nomme une pratique participe aussi à me définir intimement. Elle est un endroit d'appartenance collective chargée d'attachements personnels, investie d'énergie libidinale. Ainsi, le risque de perdre cette identité met en jeu des ressorts profonds qui sont de l'ordre de la constitution même du sujet.

Cette préoccupation s'estompe cependant progressivement et j'envisage de façon plus ouverte ma pratique, comme création de terrains d'expériences qui ont du sens, du corps, de l'intensité. Au lieu de borner à priori l'expérimentation, je déplace l'interrogation davantage vers l'évaluation : considérer à posteriori ce que tel dispositif a donné ; mesurer la pertinence de tel ou tel choix opéré dans la pratique en fonction des effets concrets qui en résultent, et non en rapport à la conformité avec des modèles ou styles d'action préétablis. Je m'affranchis aussi dans une certaine mesure, et pour des objets spécifiques, de ce terme éducation populaire ; comme s'il fallait ne plus nommer comme tel certaines expériences pour ouvrir pleinement l'espace de création pédagogique.

Comment se détacher des normes issues de nos héritages, et des normes qui agissent à partir des milieux auxquels on appartient ? Pour, au lieu de limiter son agir, puiser dans des répertoires d'action, bricoler à partir de certains savoir-faire, s'appuyer sur un terreau commun pour intensifier des potentiels d'action singuliers. S'agirait-il d'inventer des pratiques émancipées plutôt que des pratiques qui visent l'émancipation ?

Dans cette période, je fais l'hypothèse qu'une cohérence plus intense se trouve dans une diagonale tracée entre des pratiques déployées à partir de postures communes de pédagogues, plutôt que dans la découpe habituelle des champs et dans les dénominations usuelles qui assurent une fonction d'appartenance. Par exemple, je me sens plus proche de certaines postures d'intervenantes en danse singulière ou en théâtre de l'opprimé, que de postures de formateurs dans le champ de l'éducation populaire, formateurs qui pourtant se qualifient de la même façon

⁶¹ En référence à l'intervention de Gérard Bras aux rencontres du réseau des CREFAD, 22 novembre 2018.

⁶² En référence à Augusto Boal ; avec le flic comme figure de l'interdit social intériorisé et qui parle à travers soi.

que moi en terme de métier et d'appartenance. C'est d'ailleurs notamment cette conviction, qu'une ligne de cohérence établie sur l'aspect de la posture et des finalités pouvait se tracer entre des pratiques à priori très dissemblables en terme de formes, qui m'a permis de créer ces objets métissés, en coopération avec d'autres intervenantes.⁶³

En parallèle, j'ouvre aussi des chantiers pédagogiques à l'endroit du travail social. J'anime notamment un stage annuel avec un collègue éducateur spécialisé en direction de travailleurs sociaux : éducateurs, assistants sociaux, psychologues, et toutes personnes engagées dans des actions socioéducatives, quelle que soit sa place. Ce stage vise à interroger de façon critique les pratiques de travail social, les postures d'accompagnement ; à nourrir la pratique par l'analyse collective de situations concrètes rencontrées par les participants ; et à l'enrichir par l'appropriation de ressources théoriques et méthodologiques. C'est notamment en préparant ces stages que je me plonge dans la densité de l'œuvre de Fernand Deligny et que j'apprends aussi de la rencontre avec l'expérience de psychothérapie institutionnelle, et la pensée qui la soutient (notamment par l'entremise de Jean Oury). Ces explorations, en présentant d'autres étayages pour penser la pratique, engendrent chez moi des déplacements de regard, elles ouvrent d'autres façons de pratiquer. Je continue à me déporter.

Je commence aussi à intervenir en analyse de la pratique professionnelle auprès d'équipes constituées. Ce dispositif est habituellement tenu par des psychologues cliniciens. Il est destiné en particulier aux personnes engagées dans des métiers de la relation. Il vise avec le soutien d'un tiers et pas des séances programmées inscrites dans la durée et la régularité (fréquence en général mensuelle à bimestrielle) à penser la pratique entre professionnels concernés à partir des difficultés, des questionnements et des désirs qui traversent l'exercice concret et quotidien du métier. J'interviens sur un des groupes avec une psychologue, et je m'étonne de la proximité de nos façons de faire. Je bute ainsi sur une contradiction entre la façon dont je peux trouver des formes d'évidences communes avec une personne issue d'un autre champ (la psychologie), et la façon dont une certaine frange de l'éducation populaire se définit en contre de cette praxis ; cherchant, comme cela se nomme dans certains courants, à éviter à tout prix de psychologiser pour politiser les situations. Le fait est que le travail avec cette collègue est finalement plus évident qu'avec d'autres formateurs référant à l'éducation populaire. Cela continue à émettre chez moi des formes d'opposition à partir desquelles se construisent certaines pratiques d'éducation populaire.

En tant que praticien, cette période est très riche. Je m'autorise à beaucoup d'endroits. Tout me semble devenir possible. Dans ces formes infinies que peut prendre la pratique, je vis de l'émulation, de l'exaltation ; et aussi du vertige. Car je me heurte à des difficultés identitaires dans l'exercice de mon métier. Si ma pratique se déploie dans tout cette diversité-là, alors, quel est mon métier ? Et si on peut tout faire et aller partout, qu'est-ce qui définit l'éducation populaire ? Qu'est-ce qui la borde ?

Je suis mis en mouvement par cette dimension d'ouvrir d'actions potentielles, et en même temps je vis de la dispersion, une perte de repères ; il manque quelque chose qui puisse baliser ma pratique. J'ai besoin de contenir ces forces de nouveauté qui vont à tout va, et aussi remédier à ce que je sens poindre de fragilité identitaire concernant l'usage de mon métier. J'éprouve notamment de plus en plus de difficulté à qualifier ce métier, à l'expliquer simplement à d'autres. Et j'ai souvent l'impression soit de broser une caricature qui en trop simplifiant ne semble plus correspondre à ce que je fais réellement, ou bien me perdre dans des complications qui embrouillent davantage qu'elles n'éclaircissent.

⁶³ Ce postulat s'est aussi traduit pendant le cheminement de la recherche par une formulation de question de recherche allant dans ce sens-là (Voir dans l'appendice méthodologique : archéologie d'un questionnement de recherche).

Entre 2012 et 2018, je suis devenu père de trois enfants. Le quotidien familial est le lieu d'une expérience éducative continue, riche et nourrissante, éprouvante aussi parfois. Guidés ma compagne et moi par des principes d'éducation critique, de mise en question de l'autorité, cherchant à déconstruire le rapport de domination adulte / enfant, orientés par des valeurs de non-violence et de liberté de choix de nos enfants, il nous a fallu composer ces idéaux avec le trouble de l'expérience.

Il a été bien vite nécessaire d'entendre le besoin d'un cadre posé par les parents, ce cadre qui contient, fait repère, qui permet à l'adulte de transmettre certains codes sociaux, et à l'enfant de se confronter à une limite lui permettant de se construire ; car la volonté de susciter chez nos enfants, et ce dès le plus jeune âge, un mouvement de critique de l'existant en vue de le transformer se frotte à l'exigence de les accueillir dans ce monde, tel qu'il est, leur en expliciter les usages. Etre parents, c'est aussi la confrontation avec la répétition du quotidien, l'usure de l'éternel retour et l'énergie que suppose l'attention tournée vers l'autre. C'est l'ajustement permanent et jamais vraiment satisfait entre les besoins et le rythme de chaque enfant et les rythmes sociaux du travail, de l'école, et tous ces flux d'accélération temporelle qui sont une des caractéristiques de notre époque. C'est aussi vivre la contradiction entre nos valeurs, la pédagogie qu'on cherche à déployer au quotidien et dans nos métiers, et ce qui souvent est vécu à l'école. Et il a fallu enfin négocier constamment avec nos héritages familiaux, avec la répétition dans nos réponses de modèles éducatifs en décalage avec nos valeurs ; négocier aussi avec nos propres limites, et regarder parfois les endroits plus sombres peuvent nous mener nos fatigues ou nos colères.

Ainsi, l'exercice concret de la parenté déborde les règles préétablies et les recettes, ou la pureté des grands principes et des utopies éducatives⁶⁴. La pédagogie est une pratique troublée quand elle rencontre le réel. Les idéaux, les horizons éducatifs, composent avec l'enchevêtrement des situations. L'éducateur est enjoint à quitter le ciel des idées pour se rapprocher du sol, adopter une position d'humilité.

Se mettre en recherche à partir de l'éducation populaire, la recherche-action comme pédagogie

En octobre 2018, je rejoins le séminaire itinérant des acteurs et entrepreneurs sociaux animé par le réseau des CREFAD. Cette formation à la recherche-action dure trois ans et se déploie à travers une vingtaine de regroupements de 3 à 5 jours. Chaque regroupement prend place dans un lieu différent, l'itinérance géographique suscitant celle de la pensée. Ce parcours de recherche s'adresse à une promotion d'une dizaine d'étudiants accompagnés par deux formateurs présents tout au long de la formation. Des intervenants sont également sollicités régulièrement : des chercheurs témoignant de leurs expériences en sciences humaines, ou des acteurs de terrain faisant écho de leurs pratiques sociales. Chaque année des jurys sont organisés permettant à chaque étudiant de confronter une étape de leur travail à des lecteurs attentifs et critiques.

En considérant la recherche-action comme une pédagogie d'éducation populaire, cette formation constitue pour moi une expérience supplémentaire d'éducation populaire. Et elle concerne directement mon thème de recherche puisque la constitution d'un savoir par les personnes concernées est un des objets centraux que propose cette démarche. Cette expérience a donc ceci de troublant qu'elle est à la fois cadre de la recherche, et que progressivement elle

⁶⁴ L'étymologie même du terme utopie l'indique : l'utopie, c'est littéralement ce qui n'a pas de lieu.

devient aussi une partie de l'objet de cette recherche. J'expérimente ainsi la mise en abyme de mon sujet de recherche au sein même du parcours qui l'a rendu possible.

La recherche-action est une méthodologie qui réfère ici à Henry Desroches qui a initié cette démarche dans le cadre de la formation permanente pour adultes à partir des années 1960.⁶⁵ Elle est destinée à des acteurs de terrain qui mènent une recherche qui les concerne⁶⁶, prenant ainsi appui sur des questions issues de leur pratique. Elle est ainsi engagée dans une action qui mobilise le sujet qui, d'acteur de terrain, devient progressivement chercheur, tout en gardant les pieds sur son terrain de pratique. Elle pousse à partir d'un vécu et revient à ce vécu, dans des visées de transformation.

La formation permet de développer l'aptitude à la recherche en articulant une expérience de terrain avec des savoirs constitués. Elle donne à chaque étudiant un regard large sur les sciences humaines. Elle favorise la pluriréférentialité, en invitant à regarder son objet de recherche à partir de différentes théories issues de disciplines scientifiques distinctes⁶⁷, permettant d'éclairer plusieurs aspects de cet objet. Elle aiguise chez chaque étudiant un questionnement méthodologique permanent, en l'invitant à puiser des façons de faire à divers endroits des sciences humaines, pour composer lui-même sa propre méthode de recherche, le plus en conscience possible de ce que ses choix méthodologiques impliquent.

Trois dynamiques irriguent la formation, qui correspondent, si je le brosse à gros traits, à chacune des trois années de formation.

Une première dynamique, de reprise autobiographique, invite chacun à narrer son vécu en écrivant d'abord un récit de vie. Ce récit fait ensuite l'objet d'un commentaire qui permet de repérer les lignes de force qui le traverse, les tensions, les répétitions, les zones d'ombre, le système de sens à l'œuvre ; il s'agit d'identifier ce que ce récit raconte. Ce travail est complété par une description du terrain dans lequel est immergé l'acteur, description qui fait aussi l'objet d'un commentaire, afin de saisir ce que ce terrain raconte du point de vue de l'acteur qui entre en recherche, en précisant notamment la façon dont il se rapporte à son terrain. Des textes-témoins permettent également d'élaborer un propos par écrit et sous forme libre à partir de ce qui traverse l'apprenti chercheur : un affect qui insiste, une question qui taraude, un événement vécu qui fait sens du point de vue de la recherche. Ce travail ancre ainsi la recherche dans un questionnement qui émerge d'un vécu, la recherche répondant à des problèmes rencontrés dans le réel. La mise en forme ordonnée et élaguée de cette reprise autobiographique aboutit principalement dans le rendu final de la recherche à une autobiographie raisonnée et une présentation située du terrain de recherche.

Une seconde dynamique est celle de la récolte de matériaux à partir desquels va être bâtie la recherche ; matériaux qui viennent apporter des éléments de réponse à la question à laquelle s'attelle l'acteur devenu chercheur. Récolte de matériaux de terrain, qui peuvent être par exemple des compte-rendus d'observations ou des entretiens menés avec d'autres personnes situées sur ce terrain. Récolte également de matériaux théoriques, essentiellement sous forme de fiches de lecture, qui permettent à l'apprenti-chercheur d'isoler et s'approprier certains savoirs, en repérant notamment la façon dont ceux-ci interrogent sa pratique d'acteur et viennent nourrir son travail de chercheur.

Enfin, une dynamique de composition qui vise à articuler et faire parler ces différents matériaux de façon à constituer un savoir qui réponde à la question de recherche à partir de la perspective adoptée par le chercheur. Pour préciser cette perspective, un entraînement constant à la rigueur

⁶⁵ Henry Desroches fonde le collège coopératif de Paris en 1959.

⁶⁶ Ils se rapportent à leur objet de recherche, ils ont quelque chose en rapport avec cet objet. Voir définition du verbe concerner : <https://www.cnrtl.fr/definition/concerner> [consulté le 24 janvier 2022].

⁶⁷ Contrairement à l'université où le cloisonnement par discipline est très prégnant.

est entretenu, concernant notamment la démarche méthodologique : décrire de façon argumentée les façons de faire qui ont emmené à la constitution de ce savoir. Entraînement à la vigilance épistémologique également : situer ce savoir dans le champ des sciences humaines, et ce que les moyens mobilisés pour élaborer ce savoir racontent de la nature de celui-ci. Il s'agit ainsi de préciser ce dont ce savoir est en mesure de rendre compte. La présentation des résultats obtenus et la mise en récit de cette recherche prend la forme d'un mémoire présenté à un jury universitaire à l'issue de la formation.

Une dynamique supplémentaire qui n'est pas travaillée directement en formation mais qui est inhérente au processus de recherche-action implique un retour vers le terrain de pratique. Comment se saisir des implications concrètes des élaborations théoriques ainsi produites ? Il s'agit de faire évoluer la pratique au regard du savoir créé ; ce qui suppose notamment de définir des modalités de retour de ce savoir vers le terrain dont il est issu.

Les formateurs ont une fonction de guide méthodologique. Ils s'appuient d'une part sur la méthode de recherche-action élaborée par Henry Desroche que je viens de décrire, et d'autre part sur la démarche d'entraînement mental que j'ai présenté plus haut dans l'autobiographie raisonnée. Ces deux démarches s'ajustent de façon cohérente notamment car elles sont toutes deux empreintes de la méthode scientifique, elles prennent en considération la pluralité des discours et leur articulation, et elles travaillent à partir de l'implication du sujet.

Il s'agit donc d'une recherche impliquée⁶⁸, à contrario d'une façon de faire dominante dans les sciences sociales qui postule plutôt l'extériorité du chercheur vis-à-vis de son objet.⁶⁹ Elle est au croisement de la recherche académique et de l'éducation populaire. Elle est constituée par la méthode scientifique, ce qui suppose pour le chercheur de clarifier ses choix méthodologiques et épistémologiques, et ainsi de situer son propos dans le champ des sciences humaines. Et en même temps elle déloge la recherche de son endroit institutionnel habituel : elle restitue les moyens de faire de la recherche à tous, dans une perspective démocratique de réappropriation individuelle et collective de la capacité à produire des savoirs reconnus. La recherche n'est plus cantonnée aux seuls chercheurs professionnels. Elle est ici ouverte à chacun, un présupposé fondateur constituant cette démarche étant que toute personne est capable d'entrer en recherche et produire si elle en fait l'effort un savoir partageable.

La formation bouscule également le rapport institué généralement entre professeurs et étudiants à l'université. Elle se déploie à partir d'un postulat d'égalité de savoirs entre formateurs et étudiants. Les formateurs transmettent des savoirs concernant la méthode. Ils cultivent aussi chez les étudiants une curiosité en direction du champ large des sciences sociales, en sollicitant des intervenants, ou en mettant à disposition des ressources (livres, films, etc.). Mais s'ils soutiennent à cet endroit-là la démarche de recherche de chacun, ils ne se positionnent pas pour autant comme sachants sur les sujets portés par les personnes, ou en tout cas comme sachant davantage qu'elles. Car ce sont les personnes concernées qui sont expertes de leur sujet puisqu'elles sont actrices de ce dont elles parlent. Concernant les savoirs liés à l'objet de recherche, ce sont bien elles qui repèrent ce qu'elles ont acquis au cours de leurs parcours (savoirs expérientiels), et ce qu'elles peuvent glaner dans les sciences humaines (savoirs académiques), qui peuvent tous deux éclairer leur objet.

Une autre spécificité de cette formation, et de cette façon de faire de la recherche, est aussi la dimension coopérative. Si chaque étudiant s'engage dans une recherche individuelle, il est constamment invité à présenter son cheminement au regard de ses pairs, à faire l'effort de

⁶⁸ En référence à l'étymologie latine de impliqué : qui est plié dedans.

⁶⁹ Ce qui est largement à nuancer aujourd'hui au vu des pratiques contemporaines en sciences humaines qui viennent largement interroger et prendre en compte la part subjective du chercheur. Mais qui réfère au moins cas à la façon dont été initiées les sciences sociales, alors en quête d'objectivité, geste qui travaille encore aujourd'hui les pratiques savantes.

formuler où il en est. Et dans un même mouvement, chacun aussi est invité à faire des retours critiques à ses collègues, questionner, nourrir la dynamique de recherche sur certains aspects. Je retrouve ainsi dans un espace de recherche cette dimension collective qui est constitutive des pédagogies d'éducation populaire.

Cette expérience de formation à la recherche-action m'a permis de revivifier mon rapport à la recherche et au monde universitaire. Il m'a aussi permis de préciser certains aspects de mon rapport à l'éducation populaire, en gagnant notamment en exigence et rigueur à certains endroits.

J'ai fait le récit plus haut de mon parcours universitaire. Les études ont été pour moi d'une grande richesse sur le plan intellectuel, et j'ai toujours gardé un appétit aiguisé pour les savoirs. Mais j'ai quitté l'université car la production de savoirs dans ce lieu-là s'opérait dans une forme de déracinement avec le monde. L'élaboration de ces savoirs n'étaient pas travaillés suffisamment dans des visées transformatrices. Ici, je trouve un ancrage de la recherche dans des pratiques sociales concrètes. Je vis une expérience de recherche qui n'est plus élitiste et réservée à quelques-uns, mais qui est mise en œuvre par les personnes concernées, dans conditions préalables que le désir à entrer en recherche. Et il y a un retour vers le monde ; car la recherche prise dans ces deux dimensions, à la fois de processus et aussi d'objet fini (le mémoire de recherche) transforme la pratique, et aussi le sujet qui s'est engagé en recherche. Elle vient du monde concret, celui des pratiques sociales, et retourne à lui. Elle vient aussi du sujet et retourne à lui ; et c'est dans ce sens que l'on peut aussi qualifier cette façon de faire de la recherche, de recherche existentielle.⁷⁰

Cette formation vient aussi m'apporter davantage d'exigence et de rigueur dans mes démarches d'éducation populaire. Elle vient notamment clarifier, ou tout du moins mettre en question, cette notion de savoir d'expérience qui circule dans l'éducation populaire comme un allant-de-soi, mais que je trouve finalement très peu travaillée. Cette formation suscite un questionnement permanent sur ce qui fonde un propos, ce qui lui donne sa consistance, et aussi ses limites. Pour qu'il y ait savoir de l'expérience, cela suppose réflexivité, mise à distance, et mise en forme. L'expérience ne suffit pas en elle-même. Le rapport direct au monde par l'agir n'est pas synonyme de savoir : il s'agit d'élaborer l'expérience.

Les normes véhiculées pour distinguer ce qui est de l'ordre de la recherche et ce qui ne l'est pas restent malgré tout très prégnantes dans cet espace. Ces normes sont notamment issues de l'université qui reste l'institution qui apporte caution à cette formation, permettant notamment la délivrance aux étudiants d'un diplôme universitaire à l'issue du parcours. C'est cette instance qui reconnaît aussi la scientificité de chacun des travaux qui en émane, en évaluant et en venant valider la pertinence de telle ou telle recherche à l'occasion du jury universitaire.

Terminant aujourd'hui ce parcours, je me questionne (sans avoir encore de réponse) sur la manière dont pourrait être envisagée (ou pas) des façons encore plus ouvertes d'élaborer des savoirs à partir de terrains de pratiques. En laissant par exemple la possibilité de formes de restitution encore plus vastes ; des modes de restitution qui puissent ne pas prendre la forme définie d'un mémoire universitaire. Expérimenter d'autres façons d'écrire, envisager d'autres supports. Ce qui supposerait dégager cette démarche de recherche de la gangue universitaire, tout en gardant l'exigence et la rigueur qui vient de cet endroit-là.

Et en même temps, même si des attentes institutionnelles externes dépassant le cadre strict de cette formation agissent sur le processus de la recherche et dans la définition de la forme dans laquelle doit s'inscrire le rendu, le cadre proposé suscite aussi son propre dépassement, dans la façon dont ce cadre est emmené pédagogiquement. Car les étudiants sont aussi invités à faire

⁷⁰ Voir notamment Barbier (1996).

preuve de créativité personnelle, que ce soit dans les choix méthodologiques adoptés ou dans l'élaboration écrite de leur recherche, par l'expérimentation notamment d'un style d'écriture qui leur est propre à chacun, et dans une façon de mettre en scène cette recherche dans leur mémoire. Ainsi, bien que cette pédagogie est dans une certaine mesure tributaire de cadres extérieurs à elle, elle reste constamment tendue vers un horizon de production de savoirs situés et partageables, à partir d'expériences et d'expressions singulières.

Ancrer la recherche dans les contradictions qui me traversent, et qui traversent l'éducation populaire

Je terminerai l'autobiographie raisonnée en reprenant quelques aspects du contexte avec lequel j'arrive en formation, une façon de rassembler quelques éléments du terreau à partir duquel a poussé la recherche.

C'est pris dans une vitesse trop élevée de transformation de ma pratique que je rejoins ce séminaire itinérant. Je suis entraîné dans un flux sur lequel je peine à trouver prise, et j'envisage alors cet espace comme une occasion de ralentir, arrêter la course.

Je suis en prise avec une trop grande hétérogénéité de pratiques. J'ai emmagasiné beaucoup d'éléments. Et j'ai le sentiment de ne plus tout à fait savoir que faire de juste avec ce que j'ai dans les mains. Une impression persiste, celle d'avoir vécu un processus cumulatif qui m'a conduit à empiler une quantité de savoirs, de techniques, de cultures méthodologiques. Et il devient nécessaire de digérer ce qui m'a jusqu'alors nourri.

Ces morceaux de pratique me semblent dispersés, parcellisés, voire parfois cloisonnés. Je suis traversé par des contradictions générées par ces différentes strates ; des conflits d'héritages que j'ai commencé à décrire ici dans ce récit. Etant pris dans trop d'azimuts différents, je peux avoir le sentiment que le sens s'émousse, pouvant perdre de vue les finalités qui m'orientent. Je veux faire quelque chose de tout cela qui vienne de moi, forger une pratique ajustée à mon éthique.

Après une série de bousclements instituants ayant impacté ma pratique et dont fait part cette autobiographie raisonnée, je m'empare de cette formation comme un moyen d'accompagner un mouvement d'institutionnalisation ; c'est-à-dire un moyen qui me permette de redonner forme à ma pratique en la mettant en recherche. Que suis-je et qui suis-je en tant que praticien ? Qu'est-ce que je fais quand je fais ce que je fais ? J'envisage cette recherche comme mise en cohérence de la multiplicité qui me constitue alors comme praticien.

Ces contradictions qui me traversent, traversent aussi l'équipe de la Turbine à Graines à laquelle je participe, et elles résonnent avec les contradictions qui parcourent plus largement le champ de l'éducation populaire. J'ai besoin de me situer, définir un point d'ancrage où seraient arrimées les déclinaisons concrètes de ma pratique.

Dans mon parcours, je repère une tension entre le besoin d'appartenir à des communautés de pratiques, des tribus d'appartenance ; tout en cherchant à m'en émanciper, afin de me construire sujet praticien, singulier. Progressivement m'apparaît la nécessité de déidéologiser, dédogmatiser la façon dont je me suis emparé de façons de faire et discours qui circulent dans divers courants de pratique ; courants pour lesquels j'ai éprouvé tout autant un sentiment d'appartenance fort qui a constitué un appui, qu'un sentiment d'enfermement qui a réduit mes façons de pratiquer. Autant de dynamiques prises dans des enjeux de loyauté et fidélité à chacun de ces héritages, et de conflits de loyauté et fidélité entre ces différents héritages. Héritages qui tout en m'ayant permis d'être le praticien que je suis devenu ont générés aussi des mécanismes d'assujettissement.

Cela impliquerait de quitter la quête d'une définition de l'éducation populaire, qui serait une façon de poser des frontières, de la norme ; c'est le propre d'une définition policière. Mais plutôt envisager plusieurs définitions ; ou plus précisément, susciter des potentialités de sens qui ouvrent à des façons de voir et de faire. Cela supposerait-il de penser sa pratique plutôt que la définir ? Tenir des positions et faire des tentatives, plutôt qu'asseoir une position ? Mais alors, en se reposant sur quel(s) socles, et à partir de quels repères qui puissent assurer une stabilité ?

Cette recherche prend corps dans un désir d'appropriation, un désir de s'autoriser à être le praticien que je suis, adossé à mes héritages, et non contraint par eux. Elle constitue ainsi un moment de tri et de mise en ordre me permettant de distinguer des éléments, en retenir certains, en rejeter d'autres, et opérer du liant entre différentes strates. Et ceci, en étant tendu vers un après, vers des projections concrètes : Qu'est-ce que je vais fabriquer de ceci ensuite, pour pratiquer ?

Cette recherche accompagne ainsi un mouvement de bascule et d'assouplissement de ma pratique de formation et d'intervention. En écrivant, en élaborant ma pratique, je participe à ne plus être objet des discours des autres. Et je peux me situer vis-à-vis de ces héritages. Je m'inscris dans un devenir-sujet.

Histoire(s) d'un terrain composite : l'éducation populaire ou les contradictions du rapport d'éducation dans un champ (de bataille) de finalités

L'autobiographie raisonnée a mis en lumière la façon dont j'étais, en tant que praticien, constitué de différentes strates qui renvoient chacune à des affiliations historiques distinctes. Entre ces strates se jouent des contradictions de postures, de façons de faire, de visions. Différentes pratiques se réclamant pourtant chacune de l'éducation populaire ne répondent pas aux mêmes finalités et sont sous-tendues par des conceptions différentes de l'émancipation. Je postule donc que les conflits que je rencontre dans la pratique concrète renvoient à des conflits d'héritages. C'est dans ce sens que je vais mener ici une enquête à visée historique. Pour mieux comprendre les histoires qui m'ont constituées comme praticien de l'éducation populaire. Et mieux comprendre aussi les contradictions qui traversent aujourd'hui plus généralement le champ de l'éducation populaire en France.

Loin de vouloir être exhaustif, je présente ici cette enquête en mettant des coups de projecteurs sur des moments signifiants de l'histoire de l'éducation populaire. Il s'agit donc d'une histoire trouée. Trouée dans sa dimension lacunaire : elle laisse des trous, du non-raconté. Trouée aussi dans sa dimension de carottage⁷¹ : elle fait des trous à certains endroits, en creusant des moments spécifiques dont le récit fait sens au regard des questions qui articulent la recherche.⁷²

Ce chapitre permettra aussi, dans la suite de l'autobiographie raisonnée, de préciser certaines questions à l'œuvre dans ce travail, et affiner des problèmes auxquels je m'attèlerai dans la deuxième partie de ce mémoire.

Ce qui est présenté ici est également une suite de la description du terrain de recherche, description de terrain que j'ai initié au cours de l'autobiographie raisonnée. Le terrain est saisi ici sous l'aspect historique, à partir de moments du passé qui éclairent son actualité. Ce qui permettra de donner de la profondeur de champ au paysage contrasté de l'éducation populaire que j'ai commencé à dépeindre précédemment.

Souveraineté populaire et sujet souverain : se dégager des tutelles par les savoirs au siècle des Lumières

Le rapport Condorcet : éduquer le peuple pour exercer la démocratie

Une des origines dans lesquelles se reconnaît l'éducation populaire, bien que le terme d'éducation populaire n'y figure pas en tant que tel, est le rapport Condorcet sur « l'Organisation générale de l'Instruction publique » présenté en avril 1792 devant l'Assemblée législative. Ce rapport prévoit d'organiser une instruction dispensée dans les écoles primaires pour tous les enfants. Et il propose aussi de prendre à bras le corps l'instruction des adultes.

⁷¹ Libre réappropriation d'un concept méthodologique de Jean-François Bayart, Le plan cul, Ethnologie d'une pratique sexuelle, Fayart, 2014.

⁷² C'est aussi dans le sens d'une écriture libre de l'histoire, dont l'objectif ici est d'éclairer les enjeux du présent, que je m'autoriserai des changements d'échelle au cours de ce récit. Et si j'ai organisé ce chapitre de façon plutôt chronologique, je me suis cependant autorisé parfois à perturber cette logique-là pour privilégier d'autres fils d'écriture davantage thématiques.

Nous sommes aux lendemains de la Révolution française de 1789. Et pour Condorcet, la liberté conquise par la Révolution ne sera assurée vraiment et ne sera effective que quand les hommes seront libérés de la pire des servitudes que constitue pour lui l'ignorance. Condorcet défend ainsi la nécessité d'une instruction tout au long de la vie qui doit se fonder sur la raison. Cette « instruction générale »⁷³ s'adresse au peuple dans son entier et a pour visée « l'égalité d'instruction » qui seule rendra effective l'égalité réelle, c'est-à-dire l'égalité politique entre les hommes.

Cet idéal d'instruction s'inscrit ainsi dans le nouveau projet politique de démocratie consécutive à la Révolution française. Cette instruction doit permettre à chaque citoyen de connaître ses droits, pour notamment les défendre et les exercer, et connaître aussi ses devoirs. Dans la constitution de ce nouvel espace politique, elle est envisagée comme un moyen pour le peuple d'exercer la démocratie. Ainsi, pour Alexia Morvan « l'éducation du citoyen est affirmée comme une préoccupation fondatrice d'une République démocratique. Elle fait partie de l'identité même de l'éducation populaire (mouvement vers l'égalité des savoirs et des pouvoirs). »⁷⁴

Il s'agit pour chacun d'être « gouverné par ses propres lumières ». Il y a une certaine idée de l'émancipation qui est défendue ici. Puisque l'exercice de sa raison, de « ses lumières » doit permettre de ne pas être dans la dépendance de préjugés, de superstitions et de dogmes, en particulier religieux. Il s'agit d'exercer sa raison pour être libre de ses opinions.

Dans la pratique, les préconisations du rapport Condorcet, vont s'actualiser peu à peu avec la démocratisation de l'instruction sous forme de cours après l'école ou le travail. La figure de l'instituteur est centrale dans ce nouveau projet d'éducation des adultes.

Ce projet d'instruction porté par Condorcet s'inscrit dans la lignée des Lumières. Un vaste mouvement de pensée qui s'est déployé tout au long du XVIII^e siècle. Ce dont sont porteurs les Lumières c'est notamment une foi en la capacité des savoirs à faire sortir les humains de leurs aveuglement, en particulier des superstitions religieuses ; d'où l'enjeu de populariser les sciences. Le projet encyclopédiste qui consiste à rassembler, organiser et diffuser les savoirs, fait partie intégrante du projet des Lumières. Les Lumières portent un idéal de progrès. C'est un mouvement qui a foi en l'amélioration continue de l'espèce humaine, tant dans ses facultés que dans ses conditions de vie. Et les savoirs paraissent en eux-mêmes émancipateurs : ils permettent de se débarrasser des tutelles, qu'elles soient religieuses ou politiques.

Il est ainsi possible de lire dans le projet éducatif dans lequel s'origine l'éducation populaire, une nécessité politique : celle de former des citoyens pour qu'ils puissent faire usage de leur raison de façon éclairée, afin que le peuple puisse se gouverner lui-même (puisque il en est ainsi des ambitions d'un régime démocratique). L'émancipation est conçue à l'aune de cet horizon politique démocratique. Elle est à mettre en œuvre par l'entremise de l'éducation du peuple. Les lumières de la raison sont étayées par des savoirs à vocation universelle.

Une lecture plus inhabituelle dans l'historiographie de l'éducation populaire pourrait aussi s'effectuer à un autre endroit : celle d'un projet éducatif qui donne la possibilité au sujet de se constituer lui-même.

⁷³ Citations de Condorcet extraites de Ducomte, Martin et Roman (2013, p23-29).

⁷⁴ Morvan, 2011, p25.

Les Lumières : se constituer comme sujet autonome par l'exercice de la raison critique

Revenons un peu en arrière, en nous appuyant sur la relecture par Foucault d'un texte que Kant a écrit en 1784.

Foucault revient sur le sens de cet événement que constitue les Lumières en commentant le texte de Kant *Qu'est-ce que les Lumières ?*⁷⁵ Pour Kant, ce qui est au cœur des Lumières c'est un processus qui permet à chacun de se dégager d'un état de minorité qui caractérise « un certain état de notre volonté qui nous fait accepter l'autorité de quelqu'un d'autre (...) dans des domaines où il convient de faire usage de la raison ». Il s'agit pour les hommes de faire acte de volonté pour sortir de cette état de minorité, il y a « un acte de courage à effectuer personnellement » traduite dans cette maxime : *Aude Saper* « Aie le courage, l'audace de savoir ». Il s'agit dans l'usage de sa raison de ne plus se soumettre à une quelconque autorité. La tâche est alors immense que celle de se constituer en tant que sujet autonome. Cette tâche qui consiste à ne pas recevoir de l'autre sa propre loi (qui caractérise l'hétéronomie). Et Foucault y voit un double mouvement : « le principe d'une critique et d'une création permanente de nous-mêmes dans notre autonomie ». Il s'agit par la critique d'interroger activement et inlassablement l'existant pour envisager « dans ce qui nous est donné comme universel, nécessaire, obligatoire, quelle est la part de ce qui est singulier, contingent et dû à des contraintes arbitraires ». Ce geste critique permet donc de repérer ce qui chez chacun, dans tel ou tel contexte historique, peut être récusé, et remodelé, et ce qui peut être changé dans ce qui nous constitue. Et ce geste ouvre alors à un autre horizon qui est celle du dépassement des limites qui nous étaient imposés pour envisager d'autres façons d'être, de faire, de penser, de nous constituer, « un travail de nous-mêmes sur nous-mêmes en tant qu'être libres ».

Ainsi, l'événement des Lumières ouvre « une attitude, un *éthos*, une vie philosophique où la critique de ce que nous sommes est à la fois analyse historique des limites qui nous sont posées et épreuve de leur franchissement possible ».

En situant l'origine de l'éducation populaire au rapport Condorcet, il est d'usage de situer l'ambition éducative de l'éducation populaire sur le terrain politique, comme moyen d'exercer concrètement la démocratie. La relecture de Foucault de l'événement que constitue les Lumières nous permet aussi d'appréhender une autre tâche que peut être celle de l'éducation populaire inscrite dans le rapport à cette origine : celle d'ouvrir des espaces éducatifs qui permettent à chacun de se constituer comme sujet autonome par l'exercice libre de sa raison. Plutôt que dans sa dimension collective, l'émancipation est ici davantage saisie dans un certain rapport que le sujet peut entretenir avec lui-même, dans une dynamique de subjectivation qui vise à se débarrasser de ses tutelles.

Dans les deux cas, il s'agit d'un rapport critique à l'autorité qui est institué, où l'exercice de la raison étayée par des savoirs permet à chacun de se situer par rapport à des pouvoirs en place. Pouvoirs qui peuvent s'exercer en s'appuyant sur des superstitions, des préjugés, des dogmes, des croyances auxquels il appartient à chacun de résister ; ou au contraire, pouvoirs qui seraient fondés en raison et que l'on peut alors reconnaître comme justes et fondés.

⁷⁵ Foucault (1984).

L'éducation populaire au XIX^e siècle : l'éducation politique des adultes

Eduquer le peuple, un terrain d'affrontement aux enjeux très politiques

Au XIX^e siècle, l'éducation du peuple devient un terrain d'affrontement où se dessinent des fractures politiques. Il apparaît notamment une concurrence forte entre laïcs et religieux pour assurer l'influence éducative, sur les jeunes en particulier. Jean Bourriau⁷⁶ distingue trois traditions d'éducation populaire qui semblent se dessiner assez nettement au cours de ce XIX^e siècle : la tradition laïque éducative, la tradition chrétienne humaniste, et une tradition issue du mouvement ouvrier.

La tradition laïque éducative s'appuie sur l'idéologie républicaine qui puise ses origines dans le rapport Condorcet, avec une instruction accessible à tous. Cette éducation populaire se constitue à ses débuts tout contre l'école, en complément de celle-ci. Et la figure de l'instituteur qui dispense des cours du soir aux adultes en est une cheville ouvrière. Les instituteurs vont être à partir de 1833 (loi Guizot) les premiers promoteurs de l'éducation des adultes : des classes sont organisées sous leur initiative. Ces cours sont la plupart du temps le prolongement et le rattrapage de l'instruction primaire. Ils sont aussi teintés d'enjeux de moralisation des classes populaires.

Ce qui a prévalu aux ambitions du rapport Condorcet réapparaît à d'autres moments de l'histoire. Ainsi, en 1848 est instauré en France le suffrage universel masculin, qui conduit rapidement à l'élection d'un Président de la République bonapartiste et à l'élection d'une Assemblée monarchiste. Face à cela, il réapparaît pour bon nombre de républicains la nécessité de former des citoyens. Ainsi, pour Jean Macé, qui crée dans ce sens la ligue de l'enseignement en 1866, « le suffrage universel ne vaut rien s'il ne s'accompagne d'une éducation qui prémunisse les citoyens de son détournement par les démagogues »⁷⁷. Il s'agit ainsi de « faire des citoyens »⁷⁸, tout en se dégageant de toute doctrine politique et d'engagement partisan pour les personnes et les organisations qui œuvrent à cette éducation citoyenne. Dans une filiation avec l'esprit des Lumières, il s'agit pour Macé de « chasser de son pays l'ignorance »⁷⁹ en diffusant ce qui constitue la richesse du patrimoine intellectuel, notamment œuvres artistiques et découvertes scientifiques. Cette diffusion se fait à partir de différents canaux : cours du soir, bibliothèques, cercles populaires de lecture, etc.

Cette éducation se déploie dans un esprit de réconciliation et d'union des classes sociales, et dans une visée d'égalité que l'on peut qualifier de modérée. A la ligue de l'enseignement, les œuvres laïques ont pu être ainsi décrites par ceux qui en étaient responsables comme « des œuvres dans lesquelles ceux qui sont en haut se penchent sur ceux qui sont en bas et s'efforcent de diminuer la distance qui les sépare des uns des autres, non pas en descendant du point où ils se trouvent placés pour se rapprocher de ceux qui sont en bas, mais en faisant tous leurs efforts pour élever ceux-ci jusqu'à eux »⁸⁰.

La tradition chrétienne humaniste met en avant des finalités d'aide à l'attention du peuple, de lien social, voire de moralisation, en particulier des classes laborieuses. Elle s'appuie sur les valeurs chrétiennes, et réfère au texte biblique. La figure du prêtre est cœur de cette tradition-

⁷⁶ Bourriau, 2001.

⁷⁷ Cité dans Ducomte, Martin et Roman (2013, p59).

⁷⁸ Ibid., p61

⁷⁹ Ibid., p66.

⁸⁰ Ibid., p81

là. Avec l'apparition des cours du soir dispensé par les instituteurs, les organisations confessionnelles font l'effort d'organiser leurs propres activités périscolaires.

Il semble cependant complexe, voire inopérant, d'agglomérer l'ensemble des initiatives confessionnelles dans une même tradition. Il s'agit en effet de courants très disparates, et qui ont fortement évolué au cours de l'histoire. A ses débuts, ce qui domine est la lutte contre les progrès de l'incroyance et la participation à des dynamiques contre-révolutionnaires. Puis cette éducation populaire chrétienne devient progressivement, à certains endroits, un terrain d'engagement social. Le Sillon créé par Marc Sangnier en 1894 est un exemple d'une des déclinaisons de ce christianisme social. Un peu plus tard, la JOC (Jeunesse Ouvrière Chrétienne, mouvement d'éducation populaire né dans les années 1930) est à la fois d'inspiration chrétienne et marxiste.

La troisième tradition que distingue Bourrieau est celle issue du mouvement ouvrier. C'est une tradition caractérisée par son caractère critique et subversif, voire révolutionnaire. La figure du militant (issu ou non de la classe ouvrière) est un des piliers de cette éducation qui ne s'adresse plus au peuple dans son entier : c'est une éducation qui est ciblée sur le prolétariat.

Une dimension du mouvement ouvrier : Instruire pour révolter

Avec la révolution industrielle qui prend son essor tout au long du XIX^e siècle, les conditions de travail se dégradent et l'exploitation s'intensifie. Le travail aussi se déqualifie : l'organisation par corporations et compagnonnage se délite, et l'on observe une perte du savoir-faire consécutive à la division du travail et la mécanisation. Face à cela, c'est une période qui voit aussi une montée en charge de la question sociale avec la prise de conscience du différentiel instauré entre l'égalité politique proclamée et les inégalités économiques subies.

Le XIX^e siècle voit proliférer un ensemble d'initiatives éducatives à l'endroit du peuple entendu ici non plus comme le peuple dans son entier (la communauté des citoyens issue de la révolution française) mais comme fraction dominée du peuple (le prolétariat). « Le peuple qu'il convient de former c'est moins celui des citoyens que celui des prolétaires »⁸¹.

Ce qu'il est convenu d'appeler le mouvement ouvrier n'est pas un mouvement homogène. Il est constitué d'une pluralité d'expériences et de courants. Ce qui apparaît dans la plupart de ces tentatives, c'est une critique en creux des ambitions portées par Condorcet. Une défiance et une critique aigüe est opérée concernant une instruction qui vient d'en haut et qui s'entendrait alors à la lumière d'une société définie par la bourgeoisie conçue comme « nouvelle universalité »⁸². Dans ces mouvements éducatifs ouvriers, les interrogations suscitées sur la propriété, la répartition des richesses et l'organisation du travail sont fortes. Il s'agit notamment de constituer une classe ouvrière dotée d'une conscience de classe : une classe qu'agrège des conditions de vie, et qui soit consciente d'elle-même et des inégalités qui prévalent à sa condition. Une des visées est la construction d'une conscience militante.

Au-delà de ses dimensions intellectuelles (accéder aux savoirs pour dissiper ce qui obscurcit la raison), l'émancipation est alors à entendre aussi dans ses dimensions sociales et économiques : se donner les possibilités collectivement de changer de conditions de vie ; des conditions de vie subies et frappées par le sceau d'une inégalité construite pas un système socioéconomique qu'il convient donc de transformer.

⁸¹ Ibid., p35

⁸² Maurel (2012).

Maurel⁸³ fait référence au philosophe Luc Carton qui voit l'éducation populaire comme la dimension culturelle du mouvement ouvrier. La culture est resituée alors à un autre endroit et « là où on ne l'attend pas » : dans le peuple. « Pour le mouvement ouvrier, la culture ce sont des valeurs de solidarité éprouvées dans l'action collective, une représentation de soi et du monde, une conscience de soi comme nouvelle universalité qui se construit dans un mouvement d'émancipation, une puissance d'agir créant de nouveaux droits ». Ainsi l'éducation populaire se construit dans un agir commun transformateur qui est lutte contre les assujettissements. Maurel note cependant que dans ce mouvement qui est organisé collectivement à partir du peuple, il y a aussi « des intellectuels, des artistes, des leaders, des créateurs » mais qui font « alliance avec le peuple » et qui selon lui ne se substituent pas à ce peuple.

C'est ainsi que face à dégradation des conditions de travail, des intellectuels vont commencer à s'intéresser à partir des années 1830 à la condition ouvrière, avec une série d'enquêtes sociales. A la même époque, différents courants socialistes comme les saint-simoniens, les fouriéristes ou les icariens fondent leurs premiers réseaux d'instruction. La plupart de ces entreprises éducatives sont articulées à des projets de transformations sociales, à des doctrines politiques qu'il s'agit de diffuser largement. Ainsi, les saint-simoniens organisent des cours dans des logiques de « prédication » et de « propagande »⁸⁴.

En 1840 paraît *Qu'est-ce que la propriété ?* de Proudhon, et en 1848 c'est au tour du *Manifeste du Parti Communiste* rédigé par Marx et Engels d'être diffusé. Appuyés sur l'anarchisme et le communisme, différents foyers de luttes sociales et politiques se déploient avec pour vocation la subversion de l'ordre social dans une perspective révolutionnaire. Et nous retrouvons à divers endroits des traductions éducatives de ce mouvement social et politique révolutionnaire.

Par exemple, Fernand Pelloutier s'appuie sur Bakounine et Proudhon et sur le syndicalisme révolutionnaire quand en 1887 il crée la première bourse du travail. Pour lui, ce qui manque aux ouvriers c'est « la science de leur malheur ».⁸⁵ Il élabore ainsi un véritable programme de formation permettant aux prolétaires une connaissance approfondie de la réalité sociale qui les concernent, en leur permettant notamment de décrypter ce qui sous-tend l'exploitation économique qu'ils subissent. Par l'organisation de cours du soir, de conférences, l'ouverture de bibliothèques, il s'agit pour Pelloutier « d'instruire pour révolter », avec une visée révolutionnaire.

Ce qui est visé c'est l'émancipation collective des classes laborieuses, entendue ici comme sortie des rapports d'exploitation et des inégalités. L'éducation est envisagée comme un moyen pour la lutte politique.

Pour Maurel, dans le mouvement ouvrier voit le dépassement du modèle de l'éducation du peuple pensée sous le régime de l'instruction pour expérimenter « une éducation pour le peuple et par le peuple », une forme d'auto-éducation du peuple par le peuple lui-même. Mais n'est-ce pas une reconstruction mythifiée de ces expériences éducatives ?

Il me semble au contraire que la plupart de ces expériences continuent à se constituer sur le modèle de l'instruction.⁸⁶ L'éducation est dispensée à partir d'un rapport social qui distingue un maître détenteur de savoirs, et des élèves placés en posture d'ignorance. Et elle reste envisagée comme transmission des savoirs du maître vers les élèves supposés ignorants.⁸⁷

⁸³ Ibid.

⁸⁴ Ducomte, Martin et Roman (2013, p51)

⁸⁵ Ibid., p 122

⁸⁶ Je pose cette hypothèse à partir des éléments d'enquête que j'ai récoltés. Il s'agirait de faire des recherches plus précises et approfondies pour confirmer cet aspect.

⁸⁷ Modalité de transmission que Paolo Freire nomme (avec une charge critique) la conception bancaire de l'éducation.

Les finalités politiques de l'éducation réorientent son projet. L'horizon n'est plus républicain mais révolutionnaire, avec des finalités d'égalité radicale sur le plan à la fois politique et économique (l'émancipation c'est ici la conquête collective de cette égalité). Une critique active des savoirs qualifiés de bourgeois est déployée, car ces ressources culturelles issues de la bourgeoisie participent à la reproduction de la société telle qu'elle est : une société structurée par l'inégalité. Ainsi, les contenus des enseignements évoluent, en adéquation avec les finalités politiques. Des théories anarchistes ou communistes constituent notamment de nouveaux étayages sur lesquels s'appuient ces tentatives d'éducation. Et la figure du maître se recompose. Ce n'est plus ni l'instituteur ni le prêtre qui sont en charge d'éduquer mais le leader politique (syndicaliste, révolutionnaire, etc.).

Il semble cependant que le rapport pédagogique défini à partir des rapports de savoir institués classiquement entre maîtres et élèves semble peu évoluer ; il reste construit sur les mêmes paradigmes. C'est à d'autres endroits de ce mouvement ouvrier composite que s'opère des expériences bousculant le rapport d'éducation.

Histoires d'émancipations intellectuelles au XIX^e siècle : d'autres figures d'éducation populaire ?

Des artistes, des poètes et des philosophes : la face cachée du mouvement ouvrier

Je regarde à d'autres endroits de ce XIX^e siècle, pour m'attarder à écouter des expériences moins bruyantes de ce mouvement ouvrier, et repérer alors ce que l'on peut qualifier d'expériences d'éducation ouvrière autodidactes, ou d'éducation mutuelle.

Jacques Rancière dans son ouvrage *La nuit des prolétaires, Archives du rêve ouvrier* va s'intéresser à un ensemble de prolétaires qui au cours de ce siècle a voulu accéder au monde intellectuel, par eux-mêmes et pour eux-mêmes : « des rêveurs qui se mêlaient de faire des vers et d'inventer des philosophies, se réunissaient le soir pour créer des journaux éphémères, se prenaient de passion pour les utopies socialistes et communistes mais se dérobaient le plus souvent à leur application »⁸⁸. Il s'agit dans ces aventures sur les terres de la pensée, de la création et du savoir de rompre l'éternel retour du temps. Un temps fragmenté qui assigne les prolétaires au cycle du travail ; cycle qui s'épuise dans la répétition du temps de travail et du temps de repos dédié lui à la reconstitution de la force du travail. C'est souvent à la faveur d'heures arrachées à la nuit qu'est ainsi gagnée la possibilité de prendre la parole, et de prendre part à ce qui était interdit pour ces prolétaires dans l'assignation des rôles définis par l'ordre social dominant. S'approprier la liberté d'écrire, de discuter, de peindre, de philosopher.

Arracher ce temps c'est aussi s'arracher à sa condition. Cette dynamique d'arrachement redéfinit alors l'émancipation sous un nouveau jour. Prendre part à ce dont ils ont été exclus. « Abolir cette barrière traditionnelle faisant que si on est ouvrier, on est là pour travailler, éventuellement se révolter, mais pas pour penser »⁸⁹ Se considérer comme un égal parmi d'autres égaux, s'autoriser, et franchir les limites dressées par l'ordre social entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, ceux qui peuvent penser, et ceux qui ne peuvent pas penser, ceux qui peuvent prendre la parole, et ceux qui ne l'ont pas.

⁸⁸ Rancière (2008)

⁸⁹ Propos de Jacques Rancière in : Le Gros (2018)

« Ces gains de temps et de liberté n'étaient pas des phénomènes marginaux ou des diversions par-rapport à la constitution du mouvement ouvrier et de ses grands objectifs. Ils étaient la révolution à la fois discrète et radicale qui les rendaient possibles, le travail par lequel des hommes et des femmes s'arrachaient à une identité forgée par la domination et s'affirmaient comme des habitants à part entière d'un monde commun, capables de tous les raffinements et de toutes les ascèses jusque-là réservées aux classes délivrées du souci quotidien du travail et du pain. »

Jacques Rancière, préface à la traduction en Hindi de La nuit des prolétaires (2008)

C'est une autre image du mouvement ouvrier qui est donné à voir ici. En effet, Rancière s'attache notamment à visibiliser des trajectoires d'émancipation intellectuelles qui ne sont pas prises dans des logiques d'encadrement militant. Le premier mouvement d'assignation du peuple est celui de le river au travail dans des rapports d'exploitation. Mais Rancière met aussi à jour le fait que de river le peuple à un autre endroit, celui de la lutte sociale est politique, est aussi une forme d'assignation.

« Les sciences sociales ont déclaré sans importance historique ces petites histoires d'ouvriers en promenade ou en divagation loin des réalités solides de l'usine et de la lutte organisée. Ce faisant elles confirmaient l'ordre social qui s'est toujours construit sur l'idée simple que les travailleurs ont pour vocation de travailler – les bonnes âmes progressistes ajoutent : et de lutter – et qu'ils n'ont pas de temps à perdre pour jouer les flâneurs, les écrivains ou les penseurs. »

Jacques Rancière, préface à la traduction en Hindi de La nuit des prolétaires (2008)

C'est ainsi que peut sûrement expliquer cette relative mise sous silence de ces expériences intellectuelles dans les récits d'origine qui fondent l'éducation populaire. Car nous pourrions voir aussi dans ces histoires que Rancière exhume des archives ouvrières d'autres façons d'envisager l'éducation populaire. Une façon pour les ouvriers de se constituer comme sujets ; des sujets pensants, en dehors des appareils d'encadrements qu'ils soient républicains, marxistes, ou issus d'une autre obédience idéologique.

Ces ouvriers expérimentent une façon de s'instruire et pratiquer la pensée, les savoirs et la création en marge des organisations éducatives. Et la critique de Rancière s'adresse de façon générale aux maîtres explicateurs, et aux avant-gardes politiques ; avant-gardes qui, bien que révolutionnaires, s'adressent elles aussi à un peuple manquant : manquant d'instruction, de culture, de conscience politique, de libre-arbitre. Ces avant-gardes constituent ainsi une des déclinaisons historiques de la figure du maître explicateur.

Les récits historiques de l'éducation populaire mobilisent des origines ; qui peuvent être par exemple celles du rapport Condorcet, ou celle du mouvement ouvrier comme le convoque par exemple les courants contemporains d'éducation populaire politique. Pourtant, que ce soit l'expérience éducative qui s'est déployée à partir du rapport Condorcet, ou celle qui s'est expérimentée dans les courants marxistes ou anarchistes du mouvement ouvrier au cours du XIX^e siècle, aucune à l'époque ne s'est qualifiée elle-même d'éducation populaire. Ce n'est qu'à posteriori que ces expériences ont été qualifiées comme telle.

Cette façon d'écrire l'histoire permet de situer des pratiques d'éducation populaires nommées comme telles dans des filiations éducatives dont elles découlent et qui l'influencent. Il s'agit dans ce mouvement de repérer ces héritages. Il me semble aussi qu'une autre fonction travaille en creux dans la mobilisation de ces récits originels : celle qui consiste à fonder des façons de faire, des parti-pris éducatifs ou politiques dans une histoire partagée, notamment pour leur donner consistance et légitimité. Dans ce mouvement, il s'agit de se créer des héritages.

Il est peu commun d'inscrire les trajectoires ouvrières dont fait part Rancière dans une histoire de l'éducation populaire. Mais pour les deux raisons que j'ai explicitées plus haut il me semble pertinent de le faire. Car, même de façon mineure, ces histoires et expériences ont travaillé l'éducation populaire, et encore aujourd'hui des pratiques peuvent être inscrites dans cette filiation, et être influencées par ces récits. Et aussi, inscrire ces expériences dans une certaine mise en récit de l'histoire de l'éducation populaire participe à donner corps et consistance à des façons de faire autres que celles qui peuvent se décliner à partir du rapport Condorcet, ou de celle de l'expérience des bourses du travail. Comme les autres récits originels plus habituels, ces histoires participent à ouvrir les potentialités pratiques de l'éducation populaire, et invitent les praticiens d'aujourd'hui à se situer. Et à envisager de façon ouverte les contradictions issues de l'histoire qui travaillent encore aujourd'hui le quotidien de leur action.

C'est dans cette même intention que je choisis ici, dans la déclinaison historique de mon terrain de recherche qu'est l'éducation populaire, de relater une expérience qui a aussi eu lieu au XIX^e siècle. Expérience qui a bouleversé les ordres du savoir qui définissent habituellement le rapport maître / élèves ; ordre social du savoir qui assigne traditionnellement l'élève à l'ignorance et établit le maître à une position de savoir.

Renverser les ordres du savoir dans la relation d'éducation : Jacotot ou le maître ignorant

Nous retrouvons Rancière qui dans son ouvrage *Le maître ignorant*⁹⁰ travaille à partir des écrits et de l'expérience de Joseph Jacotot, un pédagogue français iconoclaste (1770-1840) créateur et praticien d'une méthode pédagogique radicale, « l'enseignement universel », qu'il participe ardemment à diffuser dans la première partie du XIX^e siècle.

C'est en Hollande que tout commence, en 1818 à Louvain, lorsque Jacotot, alors professeur à l'Université, est chargé d'apprendre le français à des étudiants non francophones dont il ne connaît pas la langue. Face à cette difficulté, ils leur proposent de se procurer une édition bilingue du *Télémaque* de Fénelon, d'apprendre par cœur le texte français ainsi que sa traduction, puis de raconter en français ce qu'ils avaient compris de ce qu'ils avaient lu. L'expérience dépasse les résultats attendus. Jacotot est impressionné par la maîtrise du français acquise ainsi par les étudiants, et il découvre par-là même qu'ils ont pu apprendre seul le français sans les explications du maître, et ce dans un temps plus court que ne le permettent les méthodes classiques d'apprentissage.

Fort de ce constat, il développe alors une pédagogie qui consiste à enseigner ce qu'on ignore. Il enseigne ainsi des langues étrangères qu'il ne connaît pas, ou la peinture et la musique qui ne sont pas de son ressort, et il participe à diffuser cette méthode dans différentes couches sociales, notamment auprès des plus pauvres et des personnes illettrées.

Jacotot inscrit son acte pédagogique en opposition à « l'ordre explicateur ».

Dans cette conception éducative sur laquelle repose l'essentiel des pédagogies, il s'agit de transmettre un savoir, celui du maître à priori sachant, à des élèves qui eux sont supposés ignorants. Cette logique de l'explication s'appuie sur la transmission de connaissances et sur la mise en application de méthodes (comme par exemple partir du simple vers le complexe, envisager une progression dans les apprentissages, etc.). C'est le maître qui est dépositaire de ces connaissances et ces méthodes. Cet ordre pédagogique se fonde sur une opinion dominante qui est celle de l'inégalité, traduite ici dans une inégalité de départ entre maître et apprenant, qu'il s'agirait de réduire ou de compenser par les explications (transmission descendante de

⁹⁰ Rancière (2004)

savoirs et accompagnement méthodique des élèves dans les apprentissages conduit par le maître).

Or cette inégalité est fondatrice de cette éducation : elle en est à la fois le principe et la fin. Même si parfois l'égalité est nommée comme objectif de cette éducation, cela peut être qu'un leurre. Car même s'il s'agit de réduire l'écart entre maître et élèves, le mode explicatif repose toujours sur cette distance entre le maître et les élèves et ne l'abolit jamais. Elle divise le monde en savants et ignorants ; murs et immatures ; capables et incapables ; intelligences supérieures et intelligences inférieures. Et elle reproduit dans ces partages les logiques d'un ordre social inégalitaire : celui qui distribue des places différenciées et hiérarchisées.

L'ordre explicateur s'appuie sur l'ignorance de l'apprenant ; il part de ce qu'il ne sait pas. Et elle se fonde sur sa présumée incapacité : celle de ne pas pouvoir accéder sans la médiation du maître au savoir (aller directement au livre par exemple), celle de ne pas pouvoir apprendre seul, celle de ne pas pouvoir chercher par lui-même. Elle maintient l'élève dans une situation de dépendance au maître car « expliquer quelque chose à quelqu'un c'est lui démontrer qu'il ne peut pas le comprendre par lui-même »⁹¹. La logique de l'explication est donc celle de « l'abrutissement ».

Jacotot propose un renversement radical de cette « vieille pédagogie ».

La méthode d'enseignement universel qu'il élabore part elle du postulat de l'égalité des intelligences. Nous ne sommes pas là sur le plan des faits mais bien sur celui de l'hypothèse qui engage l'action ; c'est la logique du pari. Il ne s'agit pas d'aller vérifier si toutes les intelligences sont égales. Comment le pourrait-on, et quel en serait le sens ? Il s'agit plutôt de se mettre en mouvement à partir de cette question : Qu'est-ce que cela donne si nous postulons toutes les intelligences égales ? Qu'est-ce que cela ouvre ? Qu'est-ce que cela permet ?

Il s'agit ici d'un renversement de la posture inégalitaire. « L'égalité n'est pas un but à atteindre, mais un point de départ, une supposition à maintenir en toute circonstance »⁹². Elle est ce garde-fou et ce présumé qui va permettre à cette nouvelle pédagogie de se déployer dans toutes ses potentialités, et de vérifier cette égalité dans les actes des intelligences à l'œuvre chez chacun. Car si nous supposons que toutes les intelligences sont égales, mais aussi qu'elles sont toutes « de même nature », alors nous n'avons plus besoin d'un maître pour comprendre.

Toutes les œuvres humaines sont les produits d'une même intelligence à l'œuvre, que ce soit un savoir scientifique, une œuvre littéraire ou artistique, ou un objet issu de l'artisanat. Toutes ces manifestations sont signes de notre commune humanité. Elles sont paroles d'hommes adressées à d'autres hommes que chacun est en capacité de comprendre. « L'intelligence humaine emploie tout son art à se faire comprendre et à comprendre ce que l'intelligence voisine lui signifie ». Il s'agit quand nous parlons de traduire une pensée, une idée (parler à entendre ici dans cette acception très large de faire circuler des manifestations de l'intelligence humaine, quelque soient les objets qui en assurent la médiation) ; et comprendre ou apprendre c'est effectuer un acte de contre-translation pour refaire émerger chez soi l'idée, la pensée à l'origine de cette parole adressée à l'homme que nous sommes. Chaque intelligence étant égale et de même nature, chacun est capable de refaire ce chemin par lui-même, de comprendre par lui-même.

S'émanciper, c'est alors reconnaître pour soi cette égalité des intelligences : « c'est la prise de conscience de cette égalité de nature qui s'appelle émancipation et qui ouvre la voie de toute aventure au pays du savoir. Car il s'agit de s'aventurer et non pas d'apprendre plus ou moins bien ou plus ou moins vite »⁹³.

⁹¹ Ibid., p17

⁹² Ibid., p229

⁹³ Ibid., p48

S'émanciper c'est prendre conscience de ses potentialités intellectuelles, explorer ses propres capacités, développer dans un cercle vertueux sa propre puissance de compréhension et de pensée, franchir les limites présumées instituées par les ordres habituels de la pédagogie et des distributions sociales. L'émancipation serait le fait « que tout homme du peuple puisse concevoir sa dignité d'homme, prendre la mesure de sa capacité intellectuelle et décider de son usage »⁹⁴.

Pour apprendre, pour chercher, pour penser, pas de méthode préconisée. Si ce n'est celle du hasard, ou en tout cas du chemin que chacun va pouvoir tracer pour lui. Jacotot s'appuie notamment sur l'apprentissage de la langue maternelle qui s'effectue en tâtonnant dans notre milieu naturel, et sans l'appui d'aucune méthode. Il rappelle un fondement qui est « d'apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste d'après ce principe : toutes les intelligences sont égales »⁹⁵ ; et à partir de cet élément qui a été appris, à partir de cette connaissance initiale, établir des relations, combiner des éléments : une démarche qui fait écho à celle du bricolage. Il applique l'image de la devinette à cet acte de l'apprentissage : deviner dans le fait de s'accrocher pour comprendre ce qui, derrière cette parole d'homme qui se dresse face à moi, se cache comme idée ou comme pensée ; deviner ce qui a pu m'être communiqué dans ce savoir, cette œuvre, cet objet.

Contrairement au maître explicateur, il s'agit pour le maître ignorant de « sortir (les élèves) non pas de l'ignorance mais du mépris de soi » dans lesquels les a placés la vieille pédagogie, et l'ordre social de façon générale. Il ne s'agit plus d'instruire car ce serait abrutir et maintenir dans l'incapacité, mais il s'agit d'émanciper. Instruire pour Jacotot c'est prendre le chemin opposé de l'émancipation. Il ne s'agit pas non plus de donner une méthode, un ordre dans les apprentissages car « qui émancipe n'a pas à se préoccuper de ce que l'émancipé doit apprendre »⁹⁶, et comment il doit le faire, pourrait-on rajouter. Le maître ignorant s'adresse à un sujet supposé savoir, il part des savoirs de l'élève auquel il s'adresse, et non de son ignorance. Et c'est à partir de ces savoirs initiaux qu'il va pouvoir apprendre tout le reste.

La critique de Jacotot ne se joue pas sur le plan de l'autorité car le maître ignorant garde une posture de fermeté envers l'élève. Il est bel et bien présent, il fait preuve d'exigence. Il vérifie que l'élève soit en recherche, qu'il soutienne son attention (opposée ici à la distraction), qu'il maintienne son effort, qu'il exerce sa volonté. Il s'agit d'interroger les élèves pour susciter « la manifestation d'une intelligence qui s'ignorait ou se délaissait »⁹⁷. Inciter à raconter ce qui a été vu, ce qui a été compris et ce qu'on en a pensé. C'est lui qui incite et permet pour chacun une forme de renversement ou de passage entre le présumé inégalitaire et le principe d'égalité ; entre la croyance en son incapacité, et la foi en sa capacité.

Le maître ignorant c'est le maître émancipé. Tout le monde peut l'être, pas de savoirs requis pour prendre cette place. La seule condition, et non la moindre, c'est d'être soi-même émancipé : c'est-à-dire d'avoir exploré la puissance de son intelligence, d'avoir expérimenté concrètement pour soi ce présumé d'égalité des intelligences. Et c'est en cela que Jacotot a cherché à ce que s'émancipent à travers sa méthode d'enseignement universel nombre de parents issus de familles pauvres et illettrées ; pour que puissent s'émanciper à leur tour leurs enfants et leurs proches, orientés par la solide conviction de l'égalité des intelligences que portent ces nouveaux maîtres ignorants.

⁹⁴ Ibid., p33

⁹⁵ Ibid., p167

⁹⁶ Ibid. p33

⁹⁷ Ibid., p51

L'émancipation dont il s'agit ici, est l'émancipation intellectuelle et non l'émancipation sociale. Nous ne sommes pas sur le plan de l'égalité sociale. Il s'agit d'une critique et d'un agir placés à un autre endroit que celui des luttes sociales à proprement dites. Bien que le chemin de l'émancipation intellectuelle bouleverse les fondements d'un ordre social, et que ce bouleversement peut induire et faciliter d'autres ébranlements, sur le plan social notamment. Car ces chemins de traverse de l'émancipation intellectuelle subvertissent les assignations sociales, assignations qui fixent des positions sous le sceau de l'inégalité. Pour vivre en acte l'égalité intellectuelle.

Ce cheminement de l'émancipation ne peut être qu'individuel. C'est une trajectoire prise par une personne à partir d'une volonté, une décision : celle de se considérer comme une égale parmi d'autres égaux. Et aussi, « seul un homme peut émanciper un autre », à entendre par là qu'il ne s'agit pas d'instituer cette méthode d'éducation dans des formes telles que des écoles, d'étatiser cet enseignement, car elle serait alors reprise par les logiques de cet ordre inégalitaires qui fait société et fonde les institutions.

Cette recherche des hommes émancipés prend la forme d'une quête de vérité. La vérité serait ce qui est, et non ce qui est dit. Ou pour reprendre des concepts lacaniens, la vérité est de l'ordre du réel, et ce qui est dit du registre du symbolique (nommé chez Rancière et Jacotot « véracité »). La vérité est donc cette inaccessible étoile, cet horizon inatteignable, qui donne sens (direction) à l'acquisition de savoirs, qui oriente l'aventure intellectuelle.

Or, « l'impossibilité où nous sommes de dire la vérité, quand bien même nous la sentons nous fait parler en poète (...) Dans l'acte de parole l'homme ne transmet pas un savoir, il poétise »⁹⁸. Il y a chez Jacotot et Rancière une poétique du savoir et de l'œuvre humaine en général (scientifique, artistique, littéraire, artisanale). Chaque poétique s'avère singulière, même si elle tourne autour d'une commune vérité, même si elle émerge d'une commune humanité. Il y a autant de dire que d'humain, même si le réel est un. Et c'est parce que ces paroles émergent d'une même vérité et d'une commune humanité qu'il y a volonté de les partager, et possibilité de se comprendre.

« Chacun de nous décrit autour de la vérité sa parabole. La coïncidence des orbites c'est l'abrutissement »⁹⁹. Il y a une politique qui se dessine dans cette pratique pédagogique : une forme d'utopie sociale qui serait celle d'une société d'égaux dissemblables, une société émancipée qui serait société d'artistes. Artiste est ici à entendre comme celui qui « veut faire de tout travail un moyen d'expression, (qui) ne se contente pas de ressentir mais cherche à le faire partager »¹⁰⁰ ; « des hommes qui font, parlent de ce qu'ils font, et transforment ainsi toutes leurs œuvres en moyen de signaler l'humanité qui est en eux comme en tous »¹⁰¹.

Et pour qu'advienne cette société, cette communauté d'intelligences tissée de dissemblable et d'hétérogène, cette communauté de distances, il s'agit de mettre à bas l'ordre explicateur qui lui favorise la coagulation et « précipite l'agrégation des esprits »¹⁰².

⁹⁸ Ibid., p110

⁹⁹ Ibid., p100

¹⁰⁰ Ibid., p119

¹⁰¹ Ibid., p120

¹⁰² Ibid., p137

Démocratiser les biens culturels ou bâtir la démocratie culturelle ? Regards sur des moments du XX^e siècle

Les Universités Populaires : une rencontre ratée entre les intellectuels et le peuple

En 1881 Jules Ferry met en place l'école gratuite, laïque et obligatoire. Il s'agit principalement de former des travailleurs adaptés à l'industrie et cultiver le patriotisme. Dans ce projet d'instruction du peuple, nous sommes bien loin des logiques d'émancipation, quelles que soient les définitions que l'on puisse donner à cette notion. Car il s'agit là au contraire de discipliner le peuple en l'adaptant au monde tel qu'il est, en l'assujettissant à des places prédéterminées par l'ordre socioéconomique en vigueur.

Suite à l'affaire Dreyfus en 1898 la nécessité d'une éducation critique des adultes s'affirme de nouveau fortement, et le constat de cette nécessité transcende les divisions qui agitent les différents courants ayant déjà pour tâche l'éducation des adultes. Cette injustice dont est victime le colonel Dreyfus indigné les différents acteurs de cette éducation. Elle réaffirme la nécessité de défendre les valeurs démocratiques, et ainsi d'avoir des lieux éducatifs qui permettent de relever cette ambition. C'est dans ce contexte que vont se multiplier les Universités Populaires. Elles s'inscrivent alors dans le projet d'une rencontre entre les intellectuels et les ouvriers. Pour Léa Laval¹⁰³, ce moment des Universités Populaires correspond à l'émergence sur la scène publique de la figure de l'intellectuel : un individu qui prend part au débat public au nom de ses idées et de ses savoirs.

Dans ce mouvement se retrouvent et s'affrontent deux grandes tendances politiques qui ont travaillé les l'éducation populaire au XIX^e siècle, et qui travaillent là encore la mise en œuvre des Universités Populaires. Une tendance plutôt républicaine animée par une certaine volonté de neutralité politique et qui travaille à une éducation de tous dans une visée de paix et de réconciliation du peuple. Et une tendance plutôt axée sur l'éducation ouvrière, animée par des idées de justice et d'émancipation sociale, et tendue vers un objectif de lutte autour des conditions de vie et de travail des prolétaires.

Ce mouvement prend de l'ampleur avec la création de plus de deux-cent Universités. Mais l'expérience est éphémère : elle s'arrête avec la première guerre mondiale.

Là encore c'est le modèle de l'instruction qui domine, instruction qui comme le dit Maurel est « dispensée par des intellectuels généreux qui se pensent comme seuls détenteurs du savoir »¹⁰⁴. Ces intellectuels sont soucieux de descendre au peuple pour dispenser ces savoirs dont ils sont les dépositaires.

Alors que le discours affiché est celui de se retrouver entre égaux, il y a une négation du savoir des ouvriers. De plus, ce projet est construit sur le préjugé selon lequel « le savoir et la culture sont à eux seuls émancipateurs »¹⁰⁵ ; hypothèse en résonance avec l'esprit qui a présidé aux Lumières plus d'un siècle auparavant.

Ces expériences d'Universités Populaires se soldent par des échecs.

Ces échecs sont imputés parfois à des raisons politiques ; ces raisons étant bien différentes selon le bord à partir desquelles elles s'énoncent.

Les uns dénoncent des formes éducatives qui sont déliées des réalités de vies ouvrières. Les ouvriers ont besoin de comprendre pour agir, afin de changer la réalité concrète de leur vie.

¹⁰³ Laval (2019)

¹⁰⁴ Maurel (2012)

¹⁰⁵ Ibid.

L'horizon de l'éducation doit être celui de la justice sociale. Et dans ce sens, certains vont jusqu'à décrier le piège tendu par des intellectuels bourgeois qui ont fait main mise sur ces Universités.

Les autres critiquent au contraire l'ingérence du militantisme politique dans ce projet à visée éducative. Ainsi, orientés davantage par l'idéologie républicaine, ce qui est alors affirmé en terme d'objectif pour ces Universités est qu'elles doivent permettre une rencontre entre travailleurs manuels et intellectuelles avec comme quête commune celle de la vérité (par la diffusion des connaissances scientifiques) et du beau (par la découverte du patrimoine artistique et littéraire).

La façon de s'emparer de l'aspect des classes sociales dans l'éducation fait l'objet de vif débat ; entre d'une part l'idée que l'éducation est un moyen d'instruire et intensifier la lutte des classes, et de l'autre qu'elle est un moyen de dialogue et réconciliation entre les classes.

Ces échecs sont aussi expliqués par des raisons pédagogiques.

Les critiques visent notamment « l'éclectisme et l'encyclopédisme des programmes »¹⁰⁶. L'accumulation de savoirs disparates ne fait pas sens. Dans le vaste champ des ressources symboliques, se pose alors la question des éléments de culture qu'il est pertinent de donner au peuple. Quels savoirs transmettre, et pourquoi ?

Par ailleurs, la réciprocité prônée dans les discours entre intellectuels et ouvriers n'a pas été réfléchie en terme de méthode. Ainsi, elle n'est pas au rendez-vous dans les faits. Le mode d'enseignement reste très majoritairement professoral : des cours magistraux dispensés dans un face-à-face entre apprenants-ignorants et professeurs-sachants. Ce dispositif ne permet pas de mettre en œuvre de manière effective le principe de réciprocité. Bien que les ouvriers puissent présenter un défaut d'instruction primaire du fait d'une scolarisation initiale manquante, certains soulignent qu'ils n'en ont pas moins une expérience de vie. Cela nécessite de trouver les moyens pour que la richesse de cette expérience de vie soit prise en compte. Et qu'elle constitue aussi un appui dans la mise en œuvre de pédagogies davantage adaptées à des adultes ayant déjà un parcours significatif préalable à leur instruction.

Dans les années 1980, un renouveau des Universités Populaires voit le jour. Selon Léa Laval, « une des questions qui traverse à la fois les ouvrages sur les universités populaires et les réseaux associatifs est de savoir s'il s'agit d'éclairer le peuple par la démocratisation de l'offre culturelle ou lui permettre de prendre la place qui lui est due dans un processus démocratique de production culturelle »¹⁰⁷. En d'autres termes, se repose encore une fois la question du rapport entre finalité d'émancipation, projet d'éducation, et mise en jeu des savoirs dans telle ou telle pédagogie. En particulier, s'agit de dispenser des savoirs, ou de coproduire ces savoirs ? Ce qui renvoie à des questions situées sur le registre des finalités, interrogeant le sens que revêt cette entreprise d'Université Populaire.

S'agit-il d'instruire le peuple et partager avec lui des ressources culturelles jusqu'alors plutôt réservées à une certaine classe ? L'objectif de cette instruction consistant à se cultiver ; avec possiblement en arrière-fond un horizon d'émancipation pensée sur le mode de l'acquisition de savoirs qui résonne avec l'esprit des Lumières.

Ou s'agit-il de mener un projet de coproduction culturelle ? Créer de nouveaux savoirs, d'autres ressources symboliques, des façons originales de dire le monde, entre personnes considérées comme égales entre elles, et sachantes ; dans des modalités qui ne peuvent alors se déclinier pour rester cohérent avec ce objectif que sur le régime de la coéducation.

¹⁰⁶ Ducomte, Martin et Roman (2013, p108)

¹⁰⁷ Laval (2019, p54)

Selon Léa Laval, pour mener à bien des finalités d'éducation populaire, il ne s'agit pas de démocratiser la culture (transmettre des savoirs), mais plutôt de démocratiser les outils de production culturelle (pour produire des savoirs). Il s'agit alors de démocratiser l'accès à la recherche à tous, en refondant une Université *autrement* populaire.

C'est ainsi qu'elle qualifie cette tentative. Pour se démarquer d'une part des Universités populaires expérimentées sur le modèle de l'instruction et qui transposent à l'extérieur de l'université les rapports de domination liés aux savoirs. Et pour se démarquer aussi de l'université instituée comme instance légitime de production de savoirs, réservée à une certaine élite, alors seule légitime à produire des savoirs reconnus.

La démocratisation culturelle : les producteurs de culture, et les autres

En 1936 le front populaire arrive au pouvoir en France. Une politique d'ensemble en direction de la jeunesse et de l'éducation émerge alors à partir de l'Etat. Concomitante notamment à l'avènement des congés payés et la semaine de 40 heures, une politique d'organisation des loisirs est définie. Car il convient d'occuper ce temps désormais libre, ce temps soustrait au travail contraint. Ce qui prévaut alors est une conception éducative des loisirs. Le sport, le tourisme ou la culture doivent être accessibles au plus grand nombre.

Concernant la culture : le théâtre populaire est développé ; la lecture est encouragée aussi par le développement de bibliothèques publiques de prêt ; un effort est fait de façon générale sur la diffusion d'œuvres culturelles, à travers aussi les musées. La création de clubs de loisirs est soutenue, initiative qui se prolongera après la deuxième guerre mondiale par la création des clubs Léo Lagrange, et aussi par d'autres déclinaisons comme les Maisons des Jeunes et de la Culture (MJC).

Cette politique culturelle s'affiche comme étant complémentaire de la mission de l'école. Elle porte « une conception uniquement réconciliatrice de la culture »¹⁰⁸. Elle s'inscrit ainsi dans une perspective républicaine : elle n'envisage pas la culture comme un enjeu sur le terrain des luttes sociales (comme le défend à contrario la tradition culturelle ouvrière d'inspiration marxiste et anarchiste).

Une politique de démocratisation culturelle est ainsi mise en œuvre, prise en partie en charge par l'éducation populaire. Cette politique s'inscrit à rebours d'une conception de la culture saisie dans le registre de la lutte des classes. Nous pouvons ainsi repérer une nouvelle fois la façon dont deux traditions de gauche ayant marqué l'éducation populaire s'opposent ; ici dans la façon dont ils comprennent la culture. Cette opposition implique des visions très divergentes du projet d'éducation à mener envers le peuple ; et aussi des visions différentes sur le peuple dont on parle, sur son périmètre.

Dans la critique marxiste de la culture, la culture dominante est envisagée comme le fondement idéologique de l'ordre bourgeois.¹⁰⁹ La culture bourgeoise est la culture socialement valorisée, légitime. Et elle dissimule, voire participe à fonder, les privilèges socioéconomiques de la bourgeoisie. Il s'agit alors d'opposer à cette culture bourgeoise une culture ouvrière qui est réappropriation d'une histoire et d'un langage : ceux du prolétariat. Cette culture ouvrière doit être à même de défendre les intérêts de la classe ouvrière. Au lieu d'assimiler des représentations qui émanent de la bourgeoisie, et qui viendraient pacifier, unir, réconcilier des classes aux intérêts pourtant antagonistes, il convient de créer à partir de cet endroit qu'est le peuple (entendu au sens de classe populaire) des manières d'énoncer le monde, l'expliquer, lui

¹⁰⁸ Morvan (2011, p35)

¹⁰⁹ Voir par exemple Maurel (2012) ou Morvan (2011)

donner sens, lui donner forme. Ce sont ces représentations culturelles, ces ressources symboliques produites par les prolétaires eux-mêmes, qui permettent alors d'intensifier la lutte des classes. Et c'est cela qu'aurait à prendre en charge l'éducation populaire.

C'est une autre vision qui est à l'œuvre dans la politique de démocratisation culturelle. La culture est entendue alors dans sa dimension patrimoniale : elle est héritage commun à tout un peuple ; le peuple étant entendu ici comme un ensemble qui inclut tout un chacun, toutes les classes sociales. Et la vocation de l'éducation populaire sur le plan culturel est de participer à rendre accessible à tous cet héritage. Il ne s'agit pas de créer une culture populaire qui serait propre à la classe populaire, mais de lutter contre les inégalités d'accès à la culture en diffusant des éléments de culture à tout le monde, sans distinction de classe. Ce qui permettrait alors à chacun de pouvoir s'élever.¹¹⁰ Et c'est dans ce sens qu'aurait à œuvrer l'éducation populaire. C'est dans cette visée par exemple qu'Antoine Vitez qualifiera bien plus tard dans les années 1980 la mission du théâtre national populaire comme devant diffuser « de la culture élitare pour tous ».

Cette politique de démocratisation culturelle sera déployée à divers endroits, brouillant parfois les frontières politiques. Puisque le parti communiste français la reprendra notamment à son compte, écartant par-là cette autre démarche visant à soutenir la production culturelle du peuple par le peuple.

En écho à ce propos, un autre élément signifiant est la création par Charles De Gaulle en 1959 du ministère des Affaires culturelles confié alors à André Malraux. Franck Lepage¹¹¹ souligne la façon dont cet événement consacre la séparation entre artistes et amateurs. Ce tout nouveau ministère assied une division du travail culturel entre le peuple (amateur), qui consomme des biens culturels, et les artistes (professionnels) qui sont eux seuls légitimes à produire ces objets culturels-là.

Un double régime de création est ainsi instauré. D'une part une production amatrice, sous-culturelle, qui a pour vocation de permettre au peuple de s'exprimer ; et non à créer et produire d'autres régimes de signes et de sens, d'autres façons de percevoir le monde et le comprendre. L'animation socioculturelle s'inscrit dans cette dynamique-là. Et d'autre part une production professionnelle, à vocation notamment muséale et patrimoniale. Ce qui est promu à cet endroit est une dimension élitiste de la culture ; c'est la culture des Beaux-Arts. La démocratisation culturelle prônée par Malraux consiste alors à mettre en présence des publics (le peuple) avec des œuvres produites par des élites consacrées (les artistes).

Nous pouvons retrouver à d'autres endroits cette binarité instituée entre des producteurs de signes assermentés, des créateurs de ressources symboliques reconnus, et des consommateurs de ces ressources-là. Dans la production intellectuelle notamment. Cette partition binaire institue des personnes habilitées à produire des savoirs reconnus et des autres qui peuvent eux, éventuellement, les consommer. Ces autres sont alors considérés comme pouvant n'émettre que des opinions ou des croyances, ce qui évince alors la reconnaissance des savoirs populaires qui circulent en dehors des institutions savantes. Ce partage binaire est doublées d'organisations institutionnelles distinctes. Ici l'université et les centres de recherche d'une part (instances légitimes de production de savoir), et de l'autre... l'éducation populaire ?

¹¹⁰ Dans un sens qui est parfois ambigu. Cette élévation est quelque fois énoncée dans un registre général, comme l'idée d'une croissance en humanité. D'autres fois elle rejoint davantage l'idée de promotion sociale, c'est-à-dire d'ascension individuelle sur le plan social. Dans cette seconde acception, il n'y a pas de remise en cause des inégalités puisque, s'il s'agit pour les prolétaires de s'élever vers les bourgeois par des chemins studieux, il est convenu que ce rapprochement ne peut pas aller jusqu'à rejoindre la même position qu'eux, et encore moins dépasser cette position. L'ordre social, à l'image de l'échelle à gravir, reste pensé dans les termes de la hiérarchie.

¹¹¹ Lepage (2009)

Rendre la culture au peuple et le peuple à la culture¹¹²

La culture populaire ne saurait être qu'une culture commune à tout un peuple : commune aux intellectuels, aux cadres, aux masses. Elle n'est pas à distribuer. Il faut la vivre ensemble pour la créer.

Manifeste de Peuple et Culture, 1945.

Voici ce que l'on retrouve dans les toutes premières lignes du Manifeste de Peuple et Culture, un mouvement d'éducation populaire né en 1944, au lendemain de la seconde guerre mondiale.

La création de ce mouvement prolonge une expérience initiée au sein de l'école d'Uriage qui est fondée en 1940, sous le régime de Vichy. L'intention du régime est alors de former des cadres de la jeunesse à même de redresser la France considérée comme décadente. Il s'agit de constituer une nouvelle élite dirigeante. L'école est placée sous la responsabilité d'un officier militaire Pierre Dunoyer de Segonzac ; et celui-ci va s'entourer d'intellectuels tels que Hubert Beuve-Méry, Emmanuel Mounier, et Georges Dumazedier. De jeunes gens issus de différentes classes sociales, comprenant également des ouvriers et paysans, participent à l'effervescence de l'école ; comme Bénigno Cacérès, compagnon-charpentier, qui sera par la suite une figure centrale des débuts de Peuple et Culture.

Malgré le contexte d'occupation et le fait qu'elle ait été fondée par un gouvernement autoritaire collaborant avec les nazis, la liberté de parole dans cette école est grande. Les débats sont vifs entre des personnes pénétrées de sensibilités politiques diverses : des marxistes laïques, des catholiques sociaux et des royalistes chrétiens se côtoient. Car tous ont en commun des valeurs de libre pensée, de rigueur intellectuelle, et d'exigence dans le travail aussi bien spirituel que physique. L'entraînement du corps est aussi intense que ne l'est le sérieux pour l'étude ; étude qui se déploie à travers des conférences et du travail de groupe où chacun est invité à prendre une part active (rompant ainsi avec des modèles d'instruction classiques). La vie communautaire est également une dimension essentielle du fonctionnement de l'école.

La situation devient vite intenable entre le régime de Vichy et les membres d'Uriage qui entrent progressivement dans la clandestinité à partir de 1942, pour ensuite prendre part à la Résistance armée à partir de 1943, en parallèle de la dissolution de l'école par le gouvernement. Ainsi, beaucoup rejoignent le Vercors. Des équipes volantes vont alors de maquis en maquis pour diffuser des savoirs, des idées politiques, analyser l'actualité, animer des cercles de lecture. Ces équipes volantes donnent à la Résistance une dimension culturelle.

A la Libération, après avoir déposé les armes, certains se demandent comment continuer à résister. Après le traumatisme de la guerre, et la vitalité de l'expérience de Résistance, il y a la volonté de reconstruire la France, et aussi poser les bases d'un certain humanisme qui soit engagé dans la lutte contre les injustices, notamment les injustices culturelles. Il apparaît nécessaire de lutter contre le régime de séparation du peuple avec la culture, et de la culture avec la vie. Pour armer intellectuellement la résistance et ce nouvel humanisme, il s'agit de remmener la culture à la vie.

Ce qui est défendu ici va à l'encontre d'une vision muséale et patrimoniale de la culture. Elle doit être au contraire inscrite dans l'agir, et permettre à chacun à la fois d'interpréter le monde, et aussi de le transformer. Ainsi, les ressources symboliques, que sont par exemple les savoirs et les œuvres artistiques et littéraires, sont mobilisées en vue d'enrichir un certain art de vivre. Contre une élite qui s'éloigne du peuple, et une culture qui se dessèche s'éloignant de la vie, la

¹¹² Formule issue du Manifeste de Peuple et Culture (1945)

volonté des fondateurs de Peuple et Culture est d'enraciner la culture dans l'expérience quotidienne

C'est tout un peuple qui est visé, le peuple dans son ensemble. La pluralité sociale et politique est fondatrice ; reconnaître cette pluralité, la cultiver, et envisager cette diversité comme une ressource pour penser et agir, et non comme un obstacle. Et c'est aussi une vision large de la culture qui est offerte puisque celle-ci comprend à la fois les contenus culturels classiques, académiques, et aussi la culture populaire, celle issue par exemple des bourses du travail. Le désir est de nourrir une pensée créative et transformatrice et intensifier les possibilités humaines.

Pour mener à bien cette expérience éducative et culturelle Peuple et Culture s'appuie sur des éducateurs qui ont pour mission de « produire de l'éducation »¹¹³. C'est dans ce sens que ce mouvement d'éducation populaire reprend en charge l'idée de former des cadres, cadres qui là sont chargés de mettre en œuvre cette politique éducative et culturelle qui s'adresse au peuple dans son entier

Faisant constat de l'échec des modalités d'instruction classiques, ce projet d'éducation s'appuie sur la création de méthodes renouvelées. Ainsi, dès 1942 et au sein alors de l'école d'Uriage, Dumazedier commence à s'atteler à constituer la démarche d'entraînement mental¹¹⁴. Car il y a besoin d'une méthode qui ne soit pas reproduction de l'enseignement scolaire traditionnel pour mener à bien cette mission de pédagogie novatrice, pédagogie tendue vers la pratique et l'usage des ressources culturelles dans la vie quotidienne.

Les problèmes que posent l'initiation du peuple tout entier à la culture nous amènent à rompre nettement avec les méthodes scolaires. A l'école, on tente d'accéder à la culture par l'enseignement. Mais quel profit tirera de connaissances nouvelles un esprit adulte qui n'est pas préparé à les recevoir et à les assimiler ? Le développement préalable de l'activité mentale est la condition indispensable d'une vraie culture. (...) Il ne s'agit pas de donner à l'esprit des connaissances, mais de développer ses facultés. Avant de "faire de l'histoire", il faut créer dans l'esprit le réflexe historique. Avant de "faire de la géographie", il faut habituer l'esprit à se situer dans l'espace. Avant d'exposer une théorie économique, il faut exercer l'esprit à passer des faits aux causes, des causes aux théories, des théories à l'action. Bref, avant de présenter un enseignement culturel, il faudrait développer une aptitude culturelle.

Manifeste de Peuple et Culture, 1945.

Dumazedier emprunte une image à Paul Valéry qui affirme que, de la même manière qu'il y a besoin d'une gymnastique du corps, il faut également se doter d'une gymnastique de l'esprit. Il ne s'agit pas d'accumuler des savoirs ; il faut préparer l'esprit, aiguïser ses aptitudes, notamment par la répétition d'exercices qui décomposent les activités de l'entendement et les relient ensuite entre elles. L'objectif est de donner vigueur et souplesse à l'exercice de la raison. Il s'agit d'entraîner son intelligence, par la pratique.

Les acteurs de Peuple et Culture s'envisagent comme des « militants de la culture populaire ». L'éducation populaire est ici située sur le terrain culturel, culture qui a vocation de changer l'humain et sa façon de vivre. La figure du militant culturel est distinguée du militant politique qui lui cherche à transformer les structures politiques et économiques, en se situant lui sur le

¹¹³ Un parallèle est fait dans le Manifeste avec ceux qui produisent du pain ou de l'électricité ; ce qui envisage en creux l'éducation comme un bien commun, tout aussi essentiel que ne le sont le pain et l'électricité.

¹¹⁴ Démarche d'entraînement mental que j'ai décrite plus haut, dans l'autobiographie raisonnée.

terrain de la transformation sociale. Les actions du militant culturel et du militant politique ne s'opposent pas, elles sont mêmes vues comme complémentaires. Mais elles ne se déploient pas au même endroit et selon les mêmes modalités.

Le Manifeste de Peuple et Culture est écrit dans une perspective révolutionnaire, mais il ne constitue pas pour autant un programme pour cette révolution. Il donne des orientations pour une démarche éducative nécessaire pour préparer les hommes à vivre, et à être prêt un jour à mener eux-mêmes et à leur façon, cette entreprise révolutionnaire.

Pourtant, la confusion entre le culturel et le politique a été entretenue par la suite dans le déploiement de l'éducation populaire. Ainsi, Joffre Dumazedier (qui a été le premier président de Peuple et Culture) revient en 1977 sur cette distinction entre le militant culturel (qui est pour lui militant d'éducation populaire) et le militant politique (qui se situe ailleurs).

Que sont devenues les méthodes pédagogiques spécifiques pour faciliter le passage de l'aliénation de la vie quotidienne à une culture maîtrisée. Cela est devenu un ensemble de techniques d'interventions provocatrices sous le nom de pédagogie institutionnelle, des techniques de subversion verbale, de révolutions culturelles camouflées sous le vocabulaire d'éducation. Qu'est devenu le militant d'éducation populaire ? Il a fait son autocritique et est devenu un militant politique tout court, le militant d'éducation populaire apparaissant comme un militant politique dégénéré, ou illusionniste. (...) Nous avons été placés devant ce curieux dilemme dont les termes étaient tous les deux suicidaires : on intègre le mouvement d'éducation populaire dans le système dominant, ou on le désintègre dans un rêve révolutionnaire global illusoire. Curieux dilemme verbal qu'il a fallu reposer dans une pratique et un combat quotidiens pour que l'éducation populaire élargie en action culturelle démocratique puisse continuer.

Joffre Dumazedier, Intervention au congrès de Peuple et Culture, 1977.¹¹⁵

Tout en posant la lutte contre les injustices comme une des finalités principales de l'action d'éducation populaire (il était lui-même marxiste), Dumazedier resitue le projet d'éducation populaire dans le cadre plus général de la création d'une démocratie culturelle. Celle-ci ne doit ni être adaptation au monde tel qu'il est, ni combat pour un autre monde défini sans le peuple par des avant-garde révolutionnaires. Mais travail inlassable et en commun de la culture, en vue de son appropriation par toutes et tous, afin que chacun soit emmené à vivre et penser par lui-même.¹¹⁶

C'est notamment dans ce sens que je rapporte ici un autre évènement qui, bien que situé dans une autre histoire, me semble cependant en résonance avec ce qui est au fondement de Peuple et Culture. Concernant une certaine critique de la démocratisation culturelle, et sur cette ambition de rehausser le travail de la culture comme travail en commun ayant comme horizon le changement concret de la vie.

¹¹⁵ Ducomte, Martin et Roman (2013, p335-336)

¹¹⁶ L'action de Peuple et Culture se déploie dans la seconde moitié du XX^e siècle et jusqu'à aujourd'hui à partir d'une vingtaine d'associations situées pour beaucoup en milieu rural. Le réseau sera le support à la diffusion de l'entraînement mental ; à une série d'expérimentations culturelles et éducatives à partir du cinéma, de la littérature, de l'écriture, de voyages d'études ; et également à de l'accompagnement de porteurs de projets (associations, projets d'installation agricole, etc.). Suite à une scission est créée en 2001 le réseau des CREFAD qui s'inscrit dans une continuité d'action vis-à-vis de Peuple et Culture, référant toujours au Manifeste fondateur de 1945, et à l'entraînement mental comme culture méthodologique et comme pédagogie. Ce réseau est aujourd'hui composé d'une vingtaine d'associations qui œuvrent à partir de supports aussi divers que la formation pour adultes, la recherche-action, l'accompagnement d'associations, le soutien aux initiatives citoyennes en milieu rural, l'habitat ou la jeunesse. Le groupe Passeurs qui est porté par le réseau des CREFAD œuvre aujourd'hui encore à penser et renouveler en permanence la démarche de l'entraînement mental et ses modalités de transmission et de diffusion.

C'est dans le contexte plus général du mouvement social de mai 1968, immergés dans cette ambiance révolutionnaire, que des directeurs de théâtre, des metteurs en scène, des directeurs de MJC, se regroupent au Théâtre de la Cité de Villeurbanne. De cette assemblée sortira le 25 mai 1968 la Déclaration de Villeurbanne.¹¹⁷

Cette déclaration souligne l'échec de la démocratisation culturelle. Chercher à chaque fois de nouveaux moyens de diffuser des offres culturelles, élaborer des stratégies pour s'ouvrir à des publics plus larges, toutes ces tentatives ne fonctionnent pas. Car elles continuent à laisser dans l'ombre une série de gens qui persistent à rester en dehors de l'action culturelle. Leur volonté est alors de prendre en compte ceux qu'ils vont appeler « le non-public » : ces exclus de la culture et ceux qui refusent de s'y intégrer.

Dans ce sens, il s'agit de réinventer d'autres propositions culturelles. A revers d'une logique de transmission culturelle, les auteurs de la déclaration valorisent la dimension créative du peuple, et la nécessité qu'il participe à l'émergence d'une nouvelle culture. Il faut permettre à chacun de trouver une part active dans la création de contenus culturels, ce afin de nourrir un mouvement de politisation générale.

Tout effort culturel ne pourra plus que nous apparaître vain aussi longtemps qu'il ne se proposera pas expressément d'être une entreprise de politisation : c'est à dire d'inventer sans relâche, à l'intention de ce non-public, des occasions de se politiser, de se choisir librement, par-delà le sentiment d'impuissance et d'absurdité que ne cesse de susciter en lui un système social où les hommes ne sont jamais en mesure d'inventer ensemble leur propre humanité.

Déclaration de Villeurbanne, 1968.

Politiser ici revêt un sens particulier : la capacité de se choisir librement, le geste d'inventer ensemble sa propre humanité. Il s'agit ainsi de réunir les conditions pour que chacun puisse travailler le terreau culturel, en lien avec d'autres, de façon à se donner librement des orientations concrètes à ce que c'est que vivre. Ce qui rejoint la tâche précédemment définie par Dumazedier du militant culturel, acteur de l'éducation populaire. Ainsi, cette vision du politique diffère d'une action purement militante d'endoctrinement politique, qui elle a au contraire pour objectif de convaincre, en embarquant les autres dans une voie tracée d'avance. Pour Francis Jeanson, philosophe qui a pris la plume de la voix collective pour écrire la Déclaration de Villeurbanne, l'entreprise de politisation serait ainsi « le travail pour fournir aux hommes les moyens de se choisir politiquement (pas de les politiser) de se choisir culturellement (pas de les cultiver), d'avoir des exigences. »¹¹⁸

Dans les lendemains de la déclaration, nous retrouvons des oscillations dans la mise en œuvre de cette volonté pourtant très fortement affirmée ; un rapport de force se repose. Entre d'une part les animateurs, que l'on pourrait qualifier de militants de l'éducation populaire, et qui auraient à charge d'accompagner et susciter cette production culturelle du peuple ; et d'autres part les créateurs culturels, mettant en avant eux leurs propres ambitions créatives.

Ce qui rejoue ici le même partage qui a opéré, par exemple, à la création du ministère des affaires culturelles.

¹¹⁷ Voir Rauch (2000).

¹¹⁸ Propos cités par Marie-Ange Rauch (2000)

Quelques dynamiques d'éducation populaire au tournant du XXI^e siècle

L'animation socioculturelle, des sujets qui animent des objets

Des années 1960 jusqu'au tournant du XXI^e siècle, l'éducation populaire s'institutionnalise à partir de plusieurs dynamiques qui mettent en jeu son lien avec l'Etat.

Le secteur glisse vers la gestion des équipements culturels et sportifs. Cette période voit le champ se professionnaliser, avec l'avènement d'un personnel dédié et la naissance de nouveaux métiers concomitante à la création de diplômes d'Etat. Cette professionnalisation de l'éducation populaire accompagne un mouvement de spécialisation et de sectorisation des activités qui s'actualise au détriment d'une action éducative plus globale.

Ce sont aussi les modes de financement qui vont fortement impacter les modalités éducatives mises en œuvre.¹¹⁹ Avec les subventions d'activités, les associations d'éducation populaire se retrouvent progressivement financées sur des projets spécifiques plutôt que sur leur démarche générale. Cette logique de subvention par projets privilégie l'approche par public ; renforçant ainsi le morcellement des actions en fonction de publics spécifiques découpés selon des critères d'âge, de territoires, d'origine sociale ; cette parcellisation par public entretenant celle par activités. Par les subventions d'activités, c'est aussi l'indépendance des associations qui s'effrite peu à peu ; celles-ci se retrouvant financées sur des lignes de projet décidées au niveau de l'Etat et des collectivités locales, et non sur des priorités définies par les acteurs associatifs eux-mêmes, selon leur propre vision. Et c'est aussi peu à peu un certain vocabulaire, un langage technique et issu pour partie du milieu de l'entreprise, qui, des subventions, va irriguer peu à peu le discours des acteurs du secteur. L'éducation populaire s'habitue alors à parler avec la langue de ses financeurs et, tant la langue infléchit la pensée, elle commence aussi à penser dans une certaine mesure en fonction de leur idéologie.

L'éducation populaire opère ainsi un glissement progressif. Elle quitte le terrain des savoirs pour le ludique et le loisir. Elle quitte aussi le registre du politique pour se retrouver dans une certaine mesure sur le registre de l'offre : offre de loisirs, d'objets culturels, d'événements. Elle tend alors à chercher la satisfaction d'un public-consommateur, plutôt qu'à entretenir l'interpellation du peuple, une dynamique de critique générale des institutions, et une invitation à prendre part activement au processus de création culturelle. Les transformations à l'œuvre voient ainsi l'avènement de l'animation socioculturelle avec, pour le broser à grands traits, des sujets (animateurs) qui animent des objets (participants), au lieu de sujets qui se rencontrent entre eux.¹²⁰

Cette perte d'indépendance des associations d'éducation populaire s'intensifie aussi avec l'inscription de certaines de leurs actions dans des dispositifs de travail social et d'insertion professionnelle. Ces actions, relais de service public, les enjoignant alors à se situer davantage du côté de la normalisation des existences et de la pacification sociale, plutôt que sur le terrain de la politisation et de la critique. Cette inscription renforce aussi le geste du faire pour (un public) au lieu de faire avec (des sujets) ; geste déjà à l'œuvre dans les logiques de subvention. Morvan qualifie ces mouvements de « domestication de l'éducation populaire ».¹²¹

Ce que j'énonce ici rend compte d'un mouvement général, d'une dynamique majoritaire qui refaçonne l'éducation populaire au tournant du XX^e siècle et du XXI^e siècle. Bien évidemment des résistances sont à l'œuvre dans le champ, et des dynamiques minoritaires subsistent. Elles

¹¹⁹ Voir notamment Morvan (2011) et Le projet, Les cahiers du Pavé, 2012.

¹²⁰ Morvan (2011)

¹²¹ Ibid.

continuent, elles, d'entretenir des projets davantage autonomes et hétérogènes, et restent orientées par des finalités d'émancipation.

Détourner les dispositifs ou devenir expert, de la pédagogie à l'approche par outils

Comme nous l'avons vu à plusieurs reprises dans cette enquête historique, l'éducation populaire n'a cessé d'investir le terrain de la formation pour adultes, et ce jusqu'à aujourd'hui.

Historiquement, depuis le rapport Condorcet, la formation est pensée de façon globale, comme démarche d'éducation permanente qui a pour vocation de permettre à chacun de se former tout au long de la vie. Mais à partir de 1919, avec la loi Astier sur l'enseignement technique, la formation commence à être divisée en trois composantes, entérinant une séparation entre la formation professionnelle d'une part, la formation ouvrière d'autre part (dimension militante de la formation), et l'éducation populaire enfin (initiant ainsi le déport de celle-ci du côté des loisirs).

En 1971, la loi sur la formation professionnelle continue va permettre un meilleur financement du secteur de la formation pour adultes, ce qui permet un accès facilité à chacun au droit de se former. Mais cette loi s'inscrit dans une évolution de la formation pour adultes qui, d'une visée initiale d'éducation permanente et globale de la personne et du citoyen, se voit réduite progressivement à la seule formation professionnelle du travailleur. Cette évolution continue à se renforcer par la suite : la formation est contrainte de plus en plus à s'adapter au marché (de l'emploi) ; pour finir par répondre au besoin de compétitivité des entreprises, davantage encore qu'aux besoins d'évolution professionnelle des personnes, déjà réduites à leur statut de travailleur.

Ensuite, une série de réformes de la formation professionnelle va aller dans le sens d'une standardisation accrue des formations, tant dans leurs contenus et leurs pédagogies, que du point de vue de leurs finalités. Ces réformes vont continuer à discipliner le champ de la formation de façon à le rendre le plus ajusté possible aux exigences du capitalisme. Dans la langue de ces réformes se lit ainsi une façon de plus en plus assumée d'envisager les offres de formation comme des produits destinés à des clients (qui se doivent d'être satisfaits) ; produits mis en circulation dans un champ concurrentiel (le marché de la formation).

Le vocabulaire de l'éducation cède le pas à celui de l'entreprise et du management. En témoignent par exemple les très récentes et successives réformes dites DataDock (2015) et Qualiopi (2018) qui, par la mise en œuvre d'une « démarche qualité », visent à industrialiser le champ de la formation, au détriment notamment de petites structures davantage artisanales et hétérogènes (dont font partie les organisations d'éducation populaire qui dispensent des formations). L'évolution réglementaire s'inscrit ainsi dans une logique d'uniformisation de la pratique de formation ; pratique qui doit se conformer à des critères prédéfinis par les pouvoirs publics, les organismes de formation étant maintenant soumis au contrôle d'organismes certificateurs. Cette démarche qualité est le bras armé d'un mouvement de normalisation des pratiques ; les pratiques étant envisagées comme des produits parmi d'autres. Ce mouvement est mis en œuvre notamment à partir de l'organisation internationale de normalisation (sic), organisation qui est chargée (pour ses pays membres, dont la France) de définir et s'assurer de la mise en application des normes ISO.

La formation s'est éloignée du projet initial de formation des adultes pensée comme éducation permanente ; une éducation orientée par des finalités d'émancipation. Elle est aujourd'hui définie comme formation du travailleur, l'objectif principal étant une adaptation de celui-ci aux besoins du marché du travail et des entreprises. Elle est donc enjointe à quitter les humanités, la diffusion d'objets culturels (savoirs et autres ressources symboliques), la production

culturelle, l'interpellation critique et le questionnement systématique ; pour transmettre des contenus essentiellement techniques, visant l'efficacité immédiate, et qui peuvent ainsi répondre aux impératifs d'une économie de marché. L'évaluation des formations est étayée dans cette logique par des données essentiellement quantifiables : les retombées concrètes de ces formations doivent être mesurables facilement, et rapidement, en fonction d'objectifs précis et prédéfinis. C'est l'avènement du formateur-expert professionnel.

Cette évolution de la formation se double aussi de la montée de la figure du consultant. Car le milieu de l'éducation populaire engagé sur le terrain de la formation est aussi engagé pour partie sur le terrain de l'intervention et de l'accompagnement d'organisations. Celui-ci se déploie notamment à travers le dispositif local d'accompagnement (le DLA est créé en 2002), voire sur le terrain des appels d'offres (pour ce qui concerne les marchés publics). L'éducation populaire a alors en partage un terrain avec des experts venus pour une grande partie d'entre eux du monde du management ; ce qui ne s'opère pas sans porosité.

Ce sont ces porosités entre culture du management et culture de l'éducation populaire que souligne notamment Damien Gouëry (2018), qui met en relief la façon dont l'approche par outils a envahi bon nombre de pratiques d'éducation populaire.

Les problèmes rencontrés sont analysés majoritairement en termes techniques : manque d'outils ou mauvaise utilisation de ceux-ci. Et dans une même boucle fermée sur elle-même, les solutions envisagées aux problèmes rencontrés sont également des réponses techniques : formation à de nouveaux outils, intégration d'outils permettant d'améliorer la pratique, etc. Ceci réduit considérablement, voire écrase, le champ d'analyse et l'inventivité de la pensée ; et empêche, en étant situé sur le registre du comment plutôt que du pourquoi, l'interpellation éthique en direction des sujets

Cette technicisation de la pratique tend à dépolitiser la démarche éducative. Et les sujets deviennent, dans une certaine mesure, objets de leurs outils. Les outils devraient servir l'agir des sujets (en tant que moyens mis à disposition pour servir une fin) ; mais dans l'approche par outil, les sujets sont au contraire poussés à servir l'outil (l'outil devient une fin en soi). Beaucoup d'acteurs de l'éducation populaire deviennent ainsi agents du bon fonctionnement de leurs outils : ce qui est visé c'est la maîtrise de l'outil, et plus loin sa large diffusion. La maîtrise technique tend à devenir un objectif éducatif majeur, au détriment de finalités d'émancipation.

Dans cette dimension de plus en plus technicienne de la pratique, les enjeux de circulation des savoirs dans l'éducation et les enjeux de production culturelle se retrouvent évacués. « A un savoir érigé en finalité, ce sont les outils qui ont remplacé cette prédominance. »¹²² L'éducation populaire tend à être réduite à une boîte à outils, un vaste présentoir mettant à disposition un panel de techniques de participation, d'expression, de codification et d'organisation des débats collectifs. Cette dynamique est telle qu'il est fréquent aujourd'hui d'entendre l'éducation populaire définie par ces outils et techniques participatives (qui témoignent pourtant d'une évolution récente du champ).

Ces outils sont pour la plupart prédéfinis et standardisés : ils sont pensés en terme de modèles. Pour certains, ils sont issus du monde de l'entreprise et du management, portant ainsi l'empreinte et les intentionnalités du contexte qui les a fabriqués (en étant teintés par exemple de valeurs d'efficacité, de productivité). L'approche par outils entretient des porosités avec d'autres champs, comme la communication non-violente, ou ce nouveau champ, la facilitation, qui héberge une nouvelle vague de consultants spécialisés dans la gouvernance et l'animation de démarches participatives. Je me demande aussi dans quelle mesure l'approche par outils a pu être nourrie par une certaine dérive des courants de l'éducation nouvelle, courants qui depuis

¹²² Gouëry (2018, p188)

la fin des années 1930 ont beaucoup influencé l'éducation populaire. Car l'éducation nouvelle, à l'instar des Centres d'entraînement aux méthodes actives (CEMEA), a mis en avant la nécessité de renouveler les méthodes pédagogiques pour réformer l'éducation vers des voies nouvelles, plus progressistes, qui remette le sujet au centre des apprentissages. Et pourtant, si la vigilance critique s'émousse, si le questionnement sur les finalités orientant l'emploi des méthodes n'est pas permanent, de l'interrogation méthodologique à la technicisation de la pratique, il ne peut y avoir que quelques pas.

Face à ces diverses évolutions, progressives, continues, et participant d'une même logique, une partie du milieu de l'éducation populaire engagée sur le terrain de la formation se questionne. Un « Appel aux artisans de la formation ! » émane par exemple du réseau des CREFAD en 2017. Les auteurs de cet appel lancent ainsi à propos des évolutions de la formation une invitation à ceux qui les entourent :

Comme la grenouille qui se laisse peu à peu cuire dans la bassine si on chauffe l'eau très progressivement jusqu'à ébullition (alors qu'un réflexe de survie fait sauter la grenouille en dehors de la bassine si on la plonge dans l'eau déjà brûlante), nous voulons aujourd'hui interroger nos pairs, nos alliés : allons-nous nous laisser mourir par l'outil dont nous sommes co-auteurs, outil à la puissance formidable et qui nous échappe ? Nous laisserons-nous nous déposséder de toute prise sur la formation professionnelle continue au profit de logiques industrielles ?

Appel aux artisans de la formation ! Réseau des CREFAD, 2017.

Ce qui émane de l'éducation populaire fait parfois signe de conformation. Car à force de s'appuyer sur certains dispositifs (ici ceux de la formation professionnelle), les pédagogies telles qu'elles ont été conçues initialement, se font progressivement détourner par les logiques portées par ces dispositifs ; des logiques d'adaptation au monde tel qu'il est, opposées alors à des finalités d'émancipation. Mais d'autres signes dévoilent une résistance à l'œuvre. Les acteurs le disent eux-mêmes : il s'agit alors de détourner les dispositifs en les utilisant, tout en remmenant les actions concrètes aux finalités qui continuent à orienter l'éducation populaire. Ce sont des pratiques de piratage du système dominant qui sont alors défendues ; s'appuyer notamment sur les bases matérielles existantes (notamment les financements) pour mener à bien ses propres actions.

C'est aussi dans cette optique qu'une série d'initiatives (auxquelles participe cet « Appel aux artisans de la formation ! » cité plus haut) mettent en avant le maintien de pratique plurielles, artisanales, au service de la liberté des sujets et des organisations collectives. Ces acteurs défendent ainsi une conception de la formation appuyée sur un principe d'égalité des intelligences, qui partent de l'expertise des personnes concernées, de leurs savoirs, et de leurs façons singulières de penser. Ces foyers de résistance tentent de préserver dans la formation le primat du culturel sur la technique, et ils remettent au centre du jeu le questionnement éthique et politique, au détriment du dictat de l'efficacité immédiate et des réponses à court terme.

Damien Gouëry, en prolongement de la critique de l'approche par outil, appelle les praticiens à « saboter les outils »¹²³, à les refondre pour améliorer leurs pratiques. Il ouvre à une utilisation conviviale des outils, en référence à Yvan Illich. Un usage des outils qui élargisse alors la liberté de ceux qui les pratiquent (au lieu de la restreindre), un usage qui ne les rendent pas esclaves. Des outils qui au contraire accroissent leur autonomie, en sachant répondre aux finalités qui les orientent, et qui donc puissent se révéler dans la pratique suffisamment souples et malléables.

¹²³ Ibid., p10.

Formation militante et idéologique, ou éducation politique par l'action collective ?

Le Pavé, coopérative d'éducation populaire, est créé en 2007. Cette structure émerge d'une démarche de recherche-action impliquant des personnes qui ont d'abord œuvré pour beaucoup dans une éducation populaire institutionnalisée, et qui ont eu besoin de se retrouver pour comprendre les ressorts de leurs insatisfactions. Cette initiative prône alors un renouveau de l'éducation populaire par la constitution d'une pratique : l'éducation populaire politique. Le Pavé va ensuite essaimer. D'abord par le réseau la Grenaille qui va mettre en lien cinq coopératives s'inscrivant dans la même lignée. Et dans les années qui suivent et jusqu'à aujourd'hui d'autres associations et coopératives voient régulièrement le jour, se réclamant aussi de l'éducation populaire politique.

Ce courant s'inscrit en réaction à la domestication de l'éducation populaire que souligne en particulier Alexia Morvan (2011). Ainsi, un geste critique est à l'œuvre dans sa fondation envers l'instrumentalisation par l'état de l'éducation populaire, les injonctions des financeurs, la dépolitisation de la vie associative, qui s'opèrent notamment comme nous l'avons déjà vu à travers le système d'appels à projets, de financements par subvention, et le détournement des actions d'éducation populaire comme relais de service public.¹²⁴

En contre de cette logique-là, ce courant vise à redonner de la vigueur politique, contestataire et subversive à l'éducation populaire. Il affirme une filiation avec le mouvement social, notamment le mouvement ouvrier d'inspiration marxiste et anarchiste. La formule de Fernand Pelloutier « instruire pour révolter » fait référence. Cette éducation populaire est inscrite dans la même dynamique que les bourses du travail au XIX^e siècle ; projet qui baigne dans les eaux révolutionnaires qui ont irrigué une part conséquente du mouvement syndical.

Avec le Pavé c'est la figure de l'éducateur comme militant politique qui renaît de ses cendres. L'éducation populaire s'adresse aux classes dominées (et non au peuple dans son ensemble). Et le travail de la culture s'énonce dans une double perspective, nouée dans une forme de contradiction. Elle est à la fois reconnaissance et constitution d'une culture populaire qui vienne du peuple (des classes populaires) et appartiennent au peuple. Et elle est en même temps transmission de savoirs et de ressources culturelles au peuple par des éducateurs populaires qui détiennent ces ressources-là : des savoirs subversifs qui sont à même de conscientiser le peuple sur les dominations qu'ils subit ; et des savoirs qui lui permettent de mettre en œuvre le projet de démocratie radicale qui est une des finalités qui anime ce courant-là.¹²⁵

La conscientisation du peuple est une condition de son émancipation. La transformation des structures sociales marquées du sceau de la domination et de l'inégalité en est une autre. Un grand effort de critique sociale est mené à partir de l'éducation populaire politique, notamment contre les effets du capitalisme dans la vie quotidienne ; et ces critiques sont diffusées avec énergie et conviction à partir de différents supports (notamment stages de formation, ateliers, conférences gesticulées¹²⁶, interventions auprès d'organisations collectives).

¹²⁴ Voir notamment Morvan (2011) et Le projet, Les cahiers du Pavé, 2012.

¹²⁵ Dimension mise en œuvre par exemple à travers les stages de formation.

¹²⁶ Définition de la conférence gesticulée proposée par un réseau de conférenciers gesticulants : « La conférence gesticulée est une prise de parole publique sous la forme d'un spectacle politique militant. Construite par une personne ou un groupe à partir de ses expériences, c'est un acte d'éducation populaire fondé sur l'envie de partager ce qu'on a compris, tel qu'on l'a compris, là où on l'a compris. En ajoutant sa conférence à celles qui existent, chacun.e participe à l'élaboration d'un rapport de forces anticapitaliste et invite celles et ceux qui la reçoivent à se poser la question de leur propre place dans ce système. Acte subversif, la conférence gesticulée transgresse la légitimité (toujours contestée) à parler en public. Elle dévoile, dénonce, questionne et analyse les mécanismes

Face au pouvoir, nous assumons un rôle de contre-pouvoir. Face à la neutralité, un travail de propagande. Et face à la communication, un devoir de prosélytisme.

Site internet du Pavé¹²⁷

Dans quelle mesure alors l'éducation populaire politique est-elle repolitisation salutaire de l'éducation des adultes ? Et à quel endroit serait-elle, plutôt qu'une démarche éducative, une formation idéologique du peuple par des élites éclairées ; ces dernières conduisant alors les personnes auxquelles elles s'adressent à agir et penser selon leurs propres cadres de pensée et d'action ?

Un effort de conceptualisation de l'éducation populaire¹²⁸ est effectué à partir de cet endroit, qui se définit en opposition à « l'éducation populaire (qui) apparaît comme une formule historiquement introduite par les classes dominantes pour désigner ses projets éducatifs à destination des classes populaires »¹²⁹. Il s'agit alors de se réapproprier cette notion d'éducation populaire, en la refondant. Car ce qui semble jusqu'alors dominant comme acception de l'éducation populaire c'est une démarche éducative « essentiellement pensée *pour le peuple par* les classes intermédiaires ou supérieures »¹³⁰ ; une éducation populaire « teintée de philanthropie moralisatrice »¹³¹.

Ce mouvement de redéfinition du champ opéré volontairement par les acteurs de l'éducation populaire politique excluent de l'éducation populaire les démarches qui se disent neutres. Car selon eux, elles ne pensent pas suffisamment leur rapport au politique, et elles participent alors à une dynamique de conformation des classes populaires au monde tel qu'il est.

Pour l'éducation populaire politique, la démarche d'émancipation individuelle est une illusion ; l'émancipation ne peut se penser que dans des cadres collectifs. Et elle a aussi un aspect éminemment matérialiste, car l'émancipation n'est effective que si les conditions sociales et matérielles de la domination sont abolies. Ainsi, pour eux l'éducation populaire est « un ensemble de pratiques éducatives inhérentes aux luttes sociales qui assume ses objectifs de réorganisation de la société et d'émancipation qui ne peut être que collective »¹³². Et elles « visent explicitement à soutenir l'exercice politique des citoyens et une démocratie intense, en vue de leur émancipation et de la transformation sociale »¹³³.

La définition de l'éducation populaire politique s'opère à travers des cadres théoriques d'inspiration marxiste en s'appuyant sur le registre de la lutte des classes (et de façon plus contemporaine dans le registre des rapports sociaux de domination). Elle s'inscrit aussi dans une approche matérialiste et collective. C'est une éducation sous-tendue par une visée programmatique très affirmée qui met en avant des objectifs définis de transformation sociale et de formation du peuple en vue de l'exercice concret de la démocratie.

Cette redéfinition clarifie la position occupée par ces acteurs. Et elle va aussi opérer des effets normatifs à certains endroits du champ de l'éducation populaire, en posant ainsi de façon très

d'une domination dans un domaine donné, souvent professionnel. » <https://conferences-gesticulees.net/une-conference-gesticulee/> [consulté le 10 février 2022]

¹²⁷ <https://www.scoplepave.org/notre-ambition> [consulté le 3 juin 2021]

¹²⁸ En particulier Morvan (2011), repris notamment par Laval (2019)

¹²⁹ Laval (2019, p91)

¹³⁰ Ibid., p90

¹³¹ Ibid.

¹³² Ibid., p91

¹³³ Morvan (2011, p9)

affirmée une définition de l'éducation populaire comme étant la définition de l'éducation populaire légitime. Ce mouvement disqualifie d'autres formes d'éducation populaire, évincées d'un champ dont les frontières sont redessinées. En assumant un endroit précis, l'éducation populaire politique réduit aussi l'ouverture sémantique, et donc plus loin pratique, de l'éducation populaire ; car elle tente de remmener l'ensemble de l'éducation populaire à sa propre définition et façons de faire.

Cette éducation populaire se déploie alors dans un discours et des façons de faire qui imprègnent efficacement une partie du champ ; un ensemble qui participe à constituer une culture spécifique de la pratique d'éducation populaire. Elle est empreinte notamment d'une rhétorique révolutionnaire. Et elle se construit autour de la figure de l'éducateur populaire, à la fois militant, et aussi animateur professionnel de démarches participatives. La redéfinition pratique de l'éducation populaire s'appuie sur deux piliers. D'une part sur toute une série d'outils et de techniques de débats participatifs, qui ont principalement pour visée de lutter contre les dominations à l'œuvre dans le champ de parole. Et d'autre part sur la diffusion de grilles de lecture dont la plupart sont issues de la sociologie critique d'inspiration marxiste, visant à instruire les gens de leur domination, en vue de leur émancipation.

D'autres influences internationales viennent en France renforcer la dimension politique de l'éducation populaire (entendue ici sur le registre de la lutte sociale). Ces pratiques peuvent se déployer à partir d'une autre grammaire que celle articulée à la théorie des rapports sociaux de domination. Elles ont cependant comme visée commune le bouleversement des structures économiques et sociales qui instaurent un régime d'inégalités, pour construire concrètement et par l'action collective les conditions de l'égalité.

Par exemple, l'organisation communautaire¹³⁴, qui réfère à la pratique et aux écrits de Saul Alinsky¹³⁵ qui initie ce mouvement à partir des années 1940 aux Etats-Unis, vise à organiser des communautés locales d'intérêts en mobilisant des personnes qui vivent en commun une ou plusieurs injustices. L'action collective permet de reconnaître ensemble ces injustices et les coalitions d'intérêt à l'œuvre, et organiser des actions spectaculaires qui visent à conquérir concrètement et à chaque fois de nouveaux droits, en posant un rapport de force avec les personnes qui détiennent le pouvoir sur leurs conditions de vie. Cette démarche soutenue par des animateurs sociaux qui vivent sur la durée la lutte avec les personnes concernées se situe sur le terrain de l'organisation collective et la transformation concrète des conditions de vie. Elle ne se situe pas sur le terrain culturel et le terrain des savoirs. Les tenants de cette démarche affirme qu'elle contribue à l'éducation des adultes. Cette éducation est envisagée au travers l'expérience de l'action collective, et à travers l'analyse de cette expérience ; analyse qui vise à décrypter les rapports d'intérêts et de pouvoir en présence, et à dévoiler l'organisation politique qui sous-tend cet édifice social.

Plus récemment, le mouvement zapatiste qui a acquis une dimension internationale ces dernières années a aussi influencé l'éducation populaire politique. Cette lutte politique menée à partir de communautés indigènes du Chiapas à partir des années 1990 contre les exploitations et l'arbitraire de l'état mexicain est une expérience de construction de l'autonomie sociale et politique à l'échelle d'un territoire. Basée sur l'auto-organisation des communautés, ce mouvement vise la réappropriation par tous de l'ensemble des institutions ordonnant la vie sociale à partir d'un principe de démocratie radicale. Il s'agit pour les communautés de s'autogouverner, en renversant le principe de gouvernement : gouverner en obéissant¹³⁶. Ce qui

¹³⁴ Ou community organizing.

¹³⁵ Alinsky (1976)

¹³⁶ *Mandar obedeciendo*. Ce qui signifie notamment pour les personnes qui ont la charge momentanée du gouvernement de rester à l'écoute et sous le contrôle des citoyens, donc des assemblées.

est visé est la réappropriation du pouvoir définir ses conditions de vie par les personnes concernées.

La reprise en main des institutions comprend l'éducation, à travers notamment la formation de promoteurs d'éducation qui ont la charge d'éduquer les enfants, et participent aussi à l'instruction des adultes. Les programmes éducatifs sont conçus par et pour les communautés concernées, et ils incluent une dimension historique qui vise la réappropriation du récit de l'histoire des communautés. En élaborant leur passé elles donnent sens à leur présent, et orientent leur avenir.

Loin des démarches prosélytes d'avant-garde, ce mouvement se définit lui-même comme mouvement d'arrière-garde. Un des principes d'action est celui d'avancer en marchant, et rester à l'écoute ; ce qui inscrit l'action collective dans une approche moins programmatique et plus ouverte des devenir politiques.

Reconnaissance des savoirs profanes et décolonisation de la pensée, d'autres pédagogies critiques

Le politique, saisi chez les zapatistes dans une certaine ouverture et en dehors des logiques de programmes, nous rapproche sous un certain angle de ce qui va percuter l'éducation populaire politique : l'arrivée de la socianalyse dans ce milieu à partir de 2016 (élément que j'ai déjà évoqué au cours de l'autobiographie raisonnée).

Plusieurs formateurs-intervenants investis dans l'éducation populaire, dont certains issus de l'éducation populaire politique, vont s'engager dans la pratique de la socianalyse. Des stages de formation de praticiens sont organisés régulièrement, des interventions en socianalyse vont avoir lieu auprès de structures d'éducation populaire, et des éléments de cette pratique et certaines grilles de lecture irriguent progressivement le champ. D'autres acteurs de l'éducation populaire vont au contraire s'opposer à l'arrivée de cette pratique dans le champ. La socianalyse fonctionne alors comme un analyseur : l'arrivée de cette culture hétérogène dévoile des principes, des façons de faire et des contradictions de l'éducation populaire, parfois relativement impensés jusqu'alors, voire inaperçus. Dans une certaine mesure, le dérangement provoqué par cette irruption oblige chacun à se (re)positionner sur ses lignes politiques et pédagogiques, dévoilant ainsi certaines des distinctions, voire des divisions, qui agissaient dans ce champ-là.

Magali Arnould, Christiane Gilon et Patrice Ville ont étudié auprès des praticiens de cette nouvelle génération de socianalistes la façon dont la socianalyse a été réappropriée.¹³⁷ C'est à partir de la parole des acteurs eux-mêmes (dont beaucoup sont issus de l'éducation populaire), à partir de ce qu'ils disent de leurs pratiques, qu'ils font l'hypothèse de l'émergence d'une autre forme d'éducation populaire qui s'inscrirait alors en contradiction de l'éducation populaire politique.

¹³⁷ Arnould, Gilon et Ville (2020). Cet article est appuyé notamment sur l'analyse d'une trentaine d'entretiens de praticiens de cette nouvelle génération, dont une moitié est issue de l'éducation populaire.

Nous sommes peut-être aux prémices d'une offre contre-institutionnelle d'éducation populaire politique, un nouveau moment critique, passant de la lutte éclairée contre la reproduction des dominations, à l'approche par l'intervention institutionnelle. (...) Ceci suppose l'acceptation d'une autoproduction des transformations par les collectifs, et d'une redéfinition par les acteurs eux-mêmes des chemins d'une émancipation non-codifiée.

Arnould, Gilon et Ville (2020, p80)

La socianalyse impacte ce milieu de formateurs et d'intervenants car elle propose une autre façon d'envisager le politique. Il est saisi ici dans une approche institutionnelle. Le social et la vie quotidienne sont faits d'institutions tramées les unes aux autres, de la simple règle qui permet dans une classe d'organiser le lavage des mains¹³⁸, jusqu'au niveau de l'état législateur. L'institution est envisagée comme dialectique, elle n'est pas figée ; elle est au contraire un mouvement permanent entre l'institué (le déjà-là) et l'instituant (les forces de changement). En cherchant à dévoiler ce jeu social, l'analyse institutionnelle (qui sous-tend théoriquement la socianalyse) pose ainsi une attention aux forces de changement et de production sociale. Il s'agit de mettre en lumière le mouvement, la création du nouveau. Alors que l'éducation populaire politique, dans sa version originale en tout cas, pose davantage son regard sur les mécanismes de reproduction sociale. A travers notamment la lecture en terme structurels étayée par la théorie des rapports de domination, elle insiste sur la fixité de l'ordonnement du monde social.¹³⁹

Deux formes de critiques sociales s'opposent alors, dont découlent des pratiques d'intervention aux modalités différentes. La contradiction soulignée ici en recoupe d'autres. Car, selon les auteurs de cet article, la prise en compte du mouvement que propose l'intervention institutionnelle est rapprochée de l'entraînement mental par certains praticiens, resituant alors cette démarche d'intervention institutionnelle en cohérence avec d'autres filiations historiques de l'éducation populaire. Et ce qui pose aussi en creux la pratique de l'entraînement mental (et le courant qui réfère à cette culture méthodologique) comme étant une approche opposée sur certains aspects à l'éducation populaire politique.

La socianalyse envisage autrement le rapport social entre les intervenants et les personnes auxquelles s'adressent les interventions ; ce qui vient éclairer en négatif le rapport d'éducation entretenu dans l'éducation populaire politique. Le non-savoir des intervenants en socianalyse se traduit par une attention permanente au fait de ne pas influencer sur la liberté des sujets et des organisations, en travaillant à partir des cadres de référence des personnes et de l'assemblée, plutôt que projeter ses propres cadres de référence d'intervenants. Ce qui met en regard la lumière sur la dimension de propagande que revêt l'éducation populaire politique, mue elle par des idées politiques affirmées, idées qu'elle s'est donnée pour vocation de diffuser. Car « la critique (des personnes issues de l'éducation populaire politique qui s'engagent dans la socianalyse) vise le paradigme dominant de l'éducation populaire, qui serait celui de l'Instruction. »¹⁴⁰.

Cette posture de l'intervenant en socianalyse rejoint cependant d'autres façons de pratiquer l'éducation populaire déjà à l'œuvre. Car selon les auteurs, « la socianalyse a légitimé des

¹³⁸ « La simple règle qui permet à dix gosses d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution. » Fernand Oury.

¹³⁹ Même si la mise en lumière de ces structures et des mécanismes de reproduction sociale se fait dans un geste critique, et que cette élucidation a pour finalité la transformation de ces structures et mécanismes. C'est l'attention à la fixité et la reproduction qui quelque part est contradictoire avec le mouvement qui est pourtant visé.

¹⁴⁰ Op. cit., p76

pratiques d'intervention qui étaient déjà là, en référence au *Maître ignorant* de Jacques Rancière, mais insuffisamment abouties, peu ou mal formulées. »¹⁴¹

Cette posture de non-savoir de l'intervenant permet par l'intervention l'expression et l'articulation des savoirs profanes. La posture de non-savoir adoptée de façon ferme s'inscrit dans une histoire : l'invention radicale d'une contre-sociologie qui renverse les postures d'expertise. Où l'on passe d'un sociologue savant qui vient parler et expliquer la réalité de l'autre, à un sociologue ignorant qui, de par sa position, permet de révéler des réalités sociales, en permettant à l'autre de parler et donner lui-même sens à sa réalité. C'est un renversement qui donne une autre dimension au plan culturel et au savoir : ce sont les personnes elles-mêmes, et uniquement elles, qui ont la main sur la production culturelle qui les concerne. Il ne s'agit pas de les instruire ou de les cultiver.

Ainsi, il appartient aux personnes concernées de donner sens à leur propre réalité, et aussi de définir les transformations qu'elles ont à opérer. C'est notamment dans ce sens que l'intervention institutionnelle ouvre (comme d'autres pratiques d'éducation populaire) « des chemins d'une émancipation non-codifiée ». Ces finalités s'accompagnent d'autres modalités de travail (comme l'autogestion du processus analytique par l'assemblée), dont j'ai décrit certains des aspects dans l'autobiographie raisonnée.

D'autres influences internationales viennent à partir d'autres endroits interroger le rapport de savoir entretenu dans le rapport d'éducation, et influencent alors certaines franges de l'éducation populaire.

Venues du Sud, les pédagogies décoloniales¹⁴² s'attachent à critiquer l'hégémonie d'une forme de rationalité, la rationalité occidentale, qui seule est posée comme universelle et objective. Alors qu'elle est, comme toute autre forme de rationalité, issue d'une certaine culture. Elle n'offre, comme les autres, et malgré ses prétentions, qu'une perspective relative et située sur le monde. Et si elle apparaît comme universelle, ou neutre, c'est le fruit d'un processus de domination qui vise à invisibiliser d'autres formes de pensées, d'autres savoirs, et les exclure ainsi du champ de la pensée et du savoir légitime.

Ce qui se joue là dans le registre du symbolique a des retombées très concrètes. Car les façons de penser impliquent des façons de vivre, et inversement. Et donc, en réduisant le champ de la pensée, ces mécanismes coloniaux invisibilisent, voire font disparaître, certaines formes de vie qui impliquent des rapports singuliers à soi, aux autres et au monde.

Il s'agit alors de resituer la pensée occidentale (et la science moderne qui en est issue) comme étant une position située dans le champ épistémologique, et non un étalon de vérité. Et dans un même mouvement rehausser les savoirs locaux, les catégories de pensée indigènes. C'est ce à quoi s'attelle par exemple l'anthropologue Eduardo Viveiros de Castro, qui décèle dans d'autres cosmologies des expériences de pensée radicales ouvrant la voie à d'autres métaphysiques. Les indiens Tupi du Brésil se retrouvant alors à dialoguer avec Gilles Deleuze par l'entremise de l'anthropologue ; un dialogue *avec* et non pas *sur*, instauré sur un plan d'équivalence.

Restaurer les savoirs locaux, les productions culturelles indigènes, l'hétérogénéité des cosmologies, c'est aussi leur donner toute leur place dans les processus éducatifs. Les pédagogies décoloniales ouvrent ainsi la voie d'un « pluriversalisme »¹⁴³. Elles inventent des réponses éducatives situées, relatives à la spécificité de contextes locaux. De multiples ressources symboliques nourrissent tout autant de manières de faire mondes.

Participant d'une même critique des universaux, les épistémologies féministes mettent aussi en avant la façon dont tout savoir est situé et produit à partir d'une perspective partielle. Elles

¹⁴¹ Ibid., p78

¹⁴² Voir Pereira (2022)

¹⁴³ En réponse et opposition à la tentation de l'universel : voir Grosfoguel (2010).

mènent une critique radicale du point de vue de nulle part, ce point de non-vue à partir duquel l'archétype de l'homme adulte, blanc et occidental prétend parler. Ce sont les tenants d'une position dominante, en surplomb sur le monde, qui formulent des discours ayant la prétention d'énoncer la vérité (et non pas une vérité), et qui pensent découvrir des savoir omniscients, omnipotents. Alors que tout savoir ne peut être que fabriqué de quelque part. Et c'est en adoptant un certain régime d'énonciation qui masque les conditions de leurs productions, que certains savoirs (et certains sachants) effacent ainsi leur propre relativité dans les mirages de l'universel.

Pour Harraway « tout savoir est un nœud compact dans un champ de lutte pour le pouvoir ». Il s'agit à la fois de ne pas être innocent de ce que l'on produit, quand on produit du savoir (et pourrait-on rajouter, quand on est en posture de les transmettre). Et il s'agit aussi de développer d'autres pratiques pour produire du savoir, à partir de visions d'en bas, entrelacées avec le réel, intriquées avec les autres, plongées dans la matière du monde. L'invitation est lancée à créer des savoirs à partir d'expériences incorporées, en se laissant affecter ; pour constituer alors des savoirs qui gardent trace de ces corps et de ces subjectivités dont ils sont issus, qui vibrent d'affects singuliers. Le champ des inventivités savantes est ainsi ouvert : produire des récits du monde multiples, curieux, troublés. Les pratiques *SF* de Harraway¹⁴⁴ se jouent ainsi des frontières, elles intensifient les porosités entre la science et la fiction, entre science-fiction et science, entre pratiques de fabulations et pratiques de spéculation.

Suivant le chemin initié par Michel Foucault, il s'agirait alors de multiplier les régimes de véridictions, ouvrir diverses voies du dire-vrai.

Ancrer la recherche à partir d'un certain point, situé dans l'éducation populaire et ses histoires

Retour sur certaines contradictions traversant l'histoire de l'éducation populaire

Frayer un parcours dans l'histoire de l'éducation populaire permet de dégager, à l'aune de la focale des savoirs, différentes visions de l'émancipation, et repérer aussi des contradictions qui mettent en jeu différentes conceptions de l'éducation.

Je retiens ici quelques-unes de ces contradictions, que je vais présenter surtout sous forme de polarités : des polarités multiples, qui ne se recoupent pas forcément les unes et les autres, et qui dans le réel sont souvent mêlées. Mais, même si dans la pratique ces polarités sont parfois bien plus embrouillées qu'elles ne s'énoncent ici, travailler des distinctions théoriques peut permettre de penser un peu plus finement le geste éducatif. Pour situer son action, et ne pas être innocent envers ce que l'on trame.

Différentes déterminations de l'émancipation sont à l'œuvre dans l'éducation populaire.

Les unes se situent plutôt sur un pôle intégratif. L'éducation est alors orientée selon cet objectif : donner la possibilité aux sujets de s'adapter au monde tel qu'il est ; aménager les conditions leur permettant de mobiliser leur capacité à prendre place dans l'ordre social. Ce pôle intégratif est souvent proche d'un pôle pacificateur, l'action éducative ayant alors comme fin une coexistence pacifique entre les différentes classes sociales, et entre les différents groupes sociaux en général. Elle a comme visée la constitution de tout un peuple, un peuple uni.

A l'opposé se situe un pôle subversif, qui vise lui à bouleverser l'ordre social en place, transformer le monde. Cette visée subversive passe souvent (mais pas nécessairement) par des

¹⁴⁴ Harraway (2020)

voies agonistiques, de lutte entre les classes sociales, et plus généralement de lutte menée par des groupes sociaux subissant une situation de domination envers des groupes sociaux exerçant cette domination. Ce qui est alors visé, par exemple, c'est l'avènement politique de la classe populaire, ou la sortie des dominations.

L'émancipation peut être définie plutôt sur le plan des structures sociales, de l'organisation politique. Avec un aspect de répartition des pouvoirs (visée démocratique) et aussi un aspect matériel de répartition des richesses. Agies la plupart du temps par des dispositions programmatiques, les éducations populaires qui se définissent à partir de ces visées d'émancipation sociale se déploient diversement, selon l'idéologie et l'endroit politique à partir de laquelle elles s'énoncent. Elles peuvent prendre des tournures républicaines, par exemple d'éducation du citoyen à l'exercice de la démocratie, entendu dans un cadre de démocratie représentative ; ou bien révolutionnaires, dans la lignée du marxisme ou de l'anarchisme qui sont deux positions politiques agissantes au sein du mouvement ouvrier. Ces distinctions peuvent alors rejouer la polarité entre dimension intégrative et subversive que j'ai présentée précédemment.

Une autre dynamique d'émancipation est davantage tournée vers le sujet, le travail de l'attitude, le rapport critique entretenu de soi à soi. Cette ligne de partage entre émancipation sociale et émancipation des sujets, nous pouvons la retrouver esquissée dès le début de l'histoire de l'éducation populaire. L'éducation populaire s'est constituée d'un côté à partir du rapport Condorcet qui met l'accent sur l'éducation du citoyen (plan de l'organisation politique). Et de l'autre à partir d'une autre dimension sous-jacente aux Lumières (mouvement dans lequel s'origine l'éducation populaire), dimension que Foucault met en relief. Comme nous l'avons vu, Les Lumières sont ainsi pour lui un moment qui a permis aux sujets de constituer une certaine modalité de rapport à soi, inédite, propre à cette actualité : l'attitude critique.

L'émancipation du sujet peut être saisie comme la dimension éthique du travail d'éducation populaire. L'émancipation intellectuelle que Rancière déploie à partir d'une relecture de certaines pratiques du XIX^e siècle met aussi en avant une autre modalité éthique de l'émancipation. Ici, elle se détermine dans le rapport que le sujet entretient avec soi, en se considérant comme égal parmi d'autres égaux. Ainsi, l'émancipation intellectuelle telle que Rancière la décline est également la constitution d'une façon spécifique d'être à soi : celle de se considérer comme égal à partir d'une volonté décisive du sujet envers lui ; volonté à rejouer de façon permanente, tant elle va à l'encontre de l'ordre social construit sur des présupposés d'inégalités.

Une polarité se déploie aussi à partir de la valeur d'égalité ; valeur commune à la plupart des pratiques d'éducation populaire, mais pourtant diversement considérée et mise en jeu.

Elle est d'un côté ce qui est visé, l'horizon qui oriente l'action. Partant du constat des inégalités sociales ou culturelles dans le réel, il s'agit de construire concrètement l'égalité sociale et culturelle, fonder un avenir d'égalité concrète. Elle est alors plutôt située sur le plan de l'émancipation sociale.

D'un autre côté, l'égalité est considérée comme point de départ, comme principe. Elle est ce à partir de quoi une action émancipatrice peut effectivement s'engager (le postulat de l'égalité des intelligences par exemple) ; elle est une condition de l'émancipation (et non une fin). L'égalité, considérée en tant que principe d'action, est alors plutôt située sur le plan de l'émancipation du sujet : elle est traversée d'une forte dimension éthique.

L'émancipation est parfois envisagée comme se réalisant uniquement par des voies collectives, à la fois dans son chemin (dans la manière d'y arriver), et aussi dans son aboutissement. Pour un certain nombre de traditions d'éducation populaire (d'inspirations marxistes

notamment) l'émancipation individuelle n'est qu'une illusion ; ces actes isolés d'individus s'échappant de leurs conditions sociales et qui contreviennent à l'ordre habituel ne sont que promotions sociales, actes de transfuges, ou au mieux exceptions aux règles du jeu social. L'émancipation ne peut passer elle que par une redéfinition des cadres collectifs qui ordonnent le monde social ; et elle ne peut être mise en œuvre que collectivement.

A l'inverse, pour d'autres, si l'émancipation est d'abord cheminement individuel. Elle peut se forger à travers des cadres collectifs ou s'expérimenter dans des expériences plus solitaires. Dans les deux cas, elle est d'abord le fruit d'un travail individuel mené à partir d'une volonté propre. En témoignent par exemple les expériences de trajectoires ouvrières mises en lumière par Rancière.

L'émancipation est à certains endroits envisagée sous le prisme d'un état à atteindre, un objectif à viser, situé dans un à venir : « agir en vue de l'émancipation ». L'éducation populaire est alors un corpus de pratiques, moyens permettant d'atteindre, un jour, l'émancipation (entendue ici comme l'advenue du grand soir).

D'autres fois, elle est envisagée davantage comme processus, comme dynamiques ; qui engagent tout autant les modalités, le comment, que l'objectif, le pour quoi. Dans ce sens, elle n'est à la fois jamais atteinte, et en même temps toujours expérimentée. Elle est une tâche à renouveler constamment. L'éducation populaire est alors élaborations, expérimentations de pratiques émancipées (comme autant de tentatives de petits matins).

Si l'éducation est « populaire », il se pose aussi la question du peuple auquel on s'adresse, et aussi la question de qui s'adresse à ce peuple.

Elle s'adresse parfois à tout un peuple, dans son entier. Et elle est alors exercée par tout un peuple (éducation par le peuple et pour le peuple) ; ou bien elle est dispensée par des élites (du latin *eligere* : choisir, extraire), donc par ceux qui se choisissent, ou qui sont choisis.

Dans d'autres courants, l'éducation populaire s'adresse seulement aux fractions dominées du peuple, aux classes populaires. Rejouant alors d'autres partages : elle peut avoir vocation à moraliser ce peuple, à l'intégrer ; ou au contraire à instruire la lutte, lui permettre de mettre en œuvre les subversions nécessaires. Et cette éducation de la classe populaire peut-être donnée par les membres, et potentiellement tous les membres, de cette classe-là, dans des visées de coéducation ou d'autodidaxie ; ou bien là-encore par des élites, issues ou non de la classe populaire, élites militantes et/ou intellectuelles.

Différentes figures du maître apparaissent au cours de l'histoire de l'éducation populaire : instituteur, prêtre, maître ignorant, militant syndical et politique, militant culturel, universitaire, créateur, intellectuel, formateur, expert.

Et d'autres expériences d'éducation mutuelle radicale ou d'autodidaxie conduisent elles à abolir la figure du maître ; à déconstruire ou déjouer le rapport d'éducation tel qu'il est traditionnellement pensé à partir de deux positions différenciées.

Les différentes figures de maître convoquées à divers endroits de l'éducation populaire engagent différents rapports de savoir. Ces rapports de savoir se déploient d'un rapport classique d'instruction, où le maître est dépositaire des savoirs qu'il doit transmettre à l'élève ignorant ; à un rapport de maître ignorant : ce maître est alors situé sur un point de non-savoir, et il s'appuie sur les savoirs de l'apprenant.

Différentes méthodes d'acquisition de savoirs s'affrontent aussi.

Entre des logiques explicatives, où une des fonctions du maître consiste à décoder pour l'apprenant le texte du savoir ; et des logiques de tâtonnement et d'expérimentation, qui

récusent les explications du maître et favorise un accès direct pour l'apprenant aux savoirs et ressources culturelles, le maître ayant alors pour fonction principale de soutenir le processus propre de l'apprenant.

Entre un principe de progression qui consiste par exemple à aller du plus simple au plus complexe, ou à suivre des logiques historiques du plus ancien au plus contemporain ; et l'invitation à rentrer par le milieu, à un certain endroit du champ du savoir et de la culture, sans souci d'un présupposé ordre d'apprentissage, ou de respect d'une chronologie.

Entre l'adaptation à un public, à ce dont il est à priori capable ; ou une pédagogie basée sur le principe fondamental d'une égalité des intelligences et des capacités.

Entre le fait de s'obliger à un aller-retour entre la théorie et la pratique, la culture et la vie ; et d'autres démarches qui entretiennent davantage des logiques d'accumulation de connaissances et de contenus culturels.

Entre des logiques de fidélité au texte du savoir, d'exactitude, de respect des intentions de l'auteur ; et des dynamiques de libre réappropriation, de resignification des ressources par ceux-là mêmes qui les fréquentent.

Différentes cultures méthodologiques viennent instituer ainsi des rapports différents entre les sujets et les savoirs.

Concernant la production culturelle légitimée, la production savante reconnue dans telle ou telle démarche d'éducation populaire.

Parfois, seuls les savoirs académiques sont considérés, ou les productions culturelles issues des endroits qui instituent des producteurs assermentés de signes et de culture (ceux qui sont considérés comme savants ou créateurs). Par exemple, dans une démarche de démocratisation culturelle, il s'agit alors, pour le reste du peuple, de fréquenter, apprendre, s'approprier les ressources élaborées par d'autres.

Au contraire, d'autres approches mettent l'accent sur les savoirs profanes, les savoirs des gens. Partant du principe que tout le monde est producteur de culture, de savoirs, de ressources symboliques. Quitte à aller jusqu'à évacuer les savoirs et ressources culturelles légitimées par l'ordre dominant ; considérés par exemple comme culture bourgeoise : une culture instituée qui va en contre du projet de constitution d'un nouvel ordre social.

Des positions médianes sont tenues aussi entre ces deux polarités-là. Et la question de la place dans une démarche d'éducation populaire des intellectuels (et leurs savoirs) et des artistes (et leurs créations) revient à différents endroits et différents moments de l'histoire.

Une vision envisage les savoirs et les ressources culturelles comme empreintes d'universel. Ces ressources sont alors considérées comme fruit d'une même intelligence humaine à l'œuvre, en quête de vérité, de beau, ou de justice. Elles font signe d'une humanité commune, et peuvent ainsi nourrir toute intelligence humaine.

D'autres visions entretiennent une interpellation politique sur les savoirs et les ressources culturelles, en maintenant notamment un questionnement critique sur leurs conditions de productions, l'endroit d'où ils émanent, et ce dont ils sont porteurs (en terme d'idéologie notamment). C'est le cas notamment de certaines critiques marxistes qui envisagent la production culturelle à l'aune de la lutte des classes ; et plus loin aussi des critiques féministes et décoloniales qui mettent alors en avant la notion de savoir situé, et qui dévoilent les enjeux de pouvoir à l'œuvre dans le champ épistémologique. Il s'agit alors de réinvestir ce champ à partir de positions subalternes, de visions d'en bas.

Des positions médianes sont aussi tenues entre une polarité qui a tendance à considérer que tout est bon à prendre comme humanités, qu'il est riche de se cultiver en s'abreuvant à différentes sources culturelles ; et d'autres positions qui tendent à ne sélectionner que certains savoirs et

ressources qui viendraient instruire la lutte, ou ne nourrir qu'un certain endroit politique déterminé, en évacuant d'autres.

Plus loin, la question se pose aussi de la place des savoirs dans les processus d'émancipation. Sont-ils en eux même émancipateurs, et alors lesquels ? Ou bien s'agit-il plutôt de constituer d'autres façons de pratiquer le savoir, d'expérimenter des pratiques de savoir émancipées ?

Me situer ; en tant que praticien, et comme chercheur

Dans cette grande hétérogénéité de pratiques, qui s'étirent en autant de contradictions, l'éducation populaire s'échappe alors même que l'on tente de la saisir.

Et ce sans compter les effets d'institutions externes à l'éducation populaire, qui influent cependant sur ses modalités pédagogiques tout au long de son histoire. Comme par exemple la récente technicisation de ses actions, ou bien son déport vers les loisirs, qui tous deux tendent à évacuer les savoirs et la dimension culturelle.

Ainsi, l'histoire en elle-même n'est pas une boussole, les azimuts sont bien trop multiples.

Il s'agit alors en tant que praticien de construire un rapport actif à l'histoire, en choisissant ses propres affiliations, et en considérant ce qu'elles portent, pour pouvoir ainsi se situer dans une ou plusieurs de ces lignées pédagogiques. A travers ce tout disparate et composite qu'est l'éducation populaire, le praticien est enjoint à retenir certaines choses plutôt que d'autres. Pour constituer un héritage cohérent, qui puisse être un appui, et non une source de confusion ou de tiraillements dans des directions trop contradictoires. C'est d'ailleurs cette confusion et ces tiraillements qui avaient été un des déclencheurs de mon entrée dans la recherche. Dans ce chemin de recherche, et notamment dans cette exploration de l'histoire, je reconstruis une cohérence à partir de mon endroit propre, tout en maillant avec le passé. Ce qui me permet de m'adosser à une pratique plus stable.

C'est une posture active de construction d'un récit de son passé, d'un passé qui lui préexiste, que peut endosser le praticien eu égard à ces histoires de l'éducation populaire. Et cette posture me semble d'autant plus cohérente qu'elle paraît avoir été jouée sur un plan théorique aussi, dans la constitution même du champ et de son histoire. Car cet effet composite du champ de l'éducation populaire est notamment dû au fait que la plupart des expériences antérieures au XX^e siècle ne se qualifiaient pas elles-mêmes d'éducation populaire ; elles ne se reconnaissaient parfois pas même comme étant de l'éducation. Il s'agit d'une détermination externe qui a opéré après, une qualification intervenue à posteriori. Ce terme d'éducation populaire est alors accolé plus tard, à partir d'un certain endroit, à des expériences, des courants de pratique et de pensée, dans une visée souvent là aussi de constitution active de ses propres héritages. Et divers endroits jouent alors du choix de telles ou telles affiliations, en fonction notamment de la conception de l'éducation populaire qu'ils cherchent alors à appuyer.¹⁴⁵

Il y a quelque part un effet performatif du terme éducation populaire : c'est parce des pratiques sont nommées comme telles qu'elles le deviennent ; et elles le deviennent aussi par l'inscription dans un récit qui réfère à un passé et construit du sens.

L'éducation populaire est ainsi faite de plusieurs lignées d'histoires. Ces histoires ne mettent pas à jour une éducation populaire entendue comme tout unifié. Elles révèlent au contraire des éducations populaires divisées par des lignes de fractures politiques, éthiques et pédagogiques.

¹⁴⁵ Mais la dimension de choix de ces héritages, et l'endroit à partir duquel s'énonce une vision de l'histoire et de l'éducation populaire est parfois gommé. Laisant croire à une histoire de l'éducation populaire unique, découverte par son auteur, et préexistante à lui. Alors qu'elle est aussi élaboration d'un récit à posteriori à partir de choix situés.

Les enjeux de définition de l'éducation populaire ont pu prendre des allures de champ de bataille aux tournures parfois normatives. La façon dont est mise en œuvre cette entreprise de définition est effectivement délicate. Car elle peut clarifier un endroit. Mais elle peut aussi mettre en branle des mécaniques d'inclusion et d'exclusion, quand s'il s'agit alors de déterminer qui en serait, et qui n'en serait pas, de l'éducation populaire.¹⁴⁶

Pour ce qui me concerne, je ne rentrerai pas dans la bataille sémantique ; je ne cherche pas à normer ou légiférer la pratique. Je préfère laisser le champ ouvert à d'autres déterminations que les miennes. J'aurai par contre soin ici, en prolongeant l'autobiographie raisonnée, de me situer, comme praticien et comme chercheur. Car en situant le praticien, je situe aussi d'où parle le chercheur.

Dans ce sens, j'énonce dans les lignes qui suivent ma propre vérité de pédagogue, celle qui est la mienne aujourd'hui ; et non la vérité de la pédagogie. J'énumère les héritages que je fais miens dans ces histoires, et ce que cela implique. Notamment dans la façon dont je me situe maintenant sur le fil de certaines des polarités énoncées précédemment.

Des Lumières.

J'ai fait mienne la tâche (permanente) de se constituer comme sujet autonome par le libre exercice de la raison, et plus loin la tâche de l'éducation de créer les conditions qui favorisent ce travail de chaque sujet concernant l'élaboration constante de sa propre autonomie. J'ai mis au cœur de ma pédagogie l'entraînement à l'attitude critique, qui vise pour chacun à se dégager des tutelles (des autorités, des croyances, des idéologies) pour se constituer librement. Je centre ainsi mon attention sur le sujet, sur la dimension éthique du travail d'éducation populaire, sur l'émancipation pensée à l'endroit du sujet.

De l'expérience de Jacotot.¹⁴⁷

Je retiens la dimension intellectuelle de l'émancipation ; et la volonté de se considérer comme égal et considérer l'autre comme égal, comme préalables à tout processus d'émancipation. Je retiens aussi la critique radicale des logiques explicatives ; le contre-point fertile que constitue l'ignorance du maître envers l'institué prégnant du paradigme de l'instruction ; et l'appui nécessaire sur les savoirs de l'apprenant. Et je retiens la mise en relief de cette fonction pour moi centrale du maître, qui consiste à garantir que l'élève maintienne son attention et son intelligence en éveil, qu'il ne lâche rien de son effort, qu'il continue à exercer sa volonté. Et je m'autorise aussi à sa suite, en contre de méthodes classiques d'apprentissage, à surgir à des endroits du savoir et de la culture, à rentrer par le milieu, sans trop de souci d'une quelconque progressivité sur les allées du savoir.

A partir des expériences d'émancipation ouvrière que relate Rancière (1981).

¹⁴⁶ Un effort conceptuel a été notamment déployé ces dernières années, principalement à la suite de la recherche de Alexia Morvan (2011). Cet effort a permis de constituer une définition solide et étayée de l'éducation populaire à partir du paradigme de l'éducation populaire politique (paradigme que j'ai décrit précédemment). Mais la façon dont Alexia Morvan pose sa propre définition de l'éducation populaire dans sa thèse évacue certains façons de faire et penser l'éducation populaire ; ce dont elle est d'ailleurs consciente, elle le nomme et assume les conséquences son choix épistémologique. Mais ce faisant, elle adopte de mon point de vue une posture de surplomb ; cette façon d'élaborer et présenter une définition génère un fort effet de vérité sur ce qu'est, et ce que n'est pas, l'éducation populaire. A partir d'une définition de la pratique et l'énumération d'invariants, elle cerne la pratique concrète : elle enclot un dedans, et rejette un dehors de l'éducation populaire. Il y a une forme de démarche autoritaire dans cette façon de théoriser, qui a des retombées concrètes dans la pratique, la pratique se trouvant ainsi réduite, avec un certain risque d'uniformisation.

¹⁴⁷ Voir Rancière (2004)

J'envisage les dynamiques d'émancipation dans une visée de franchissement des limites instituées par des ordres du savoir ; il s'agit d'impulser du désordre culturel. Et dans la posture du pédagogue, j'intègre le soutien essentiel à fournir envers chacun pour susciter l'autorisation permettant de franchir ces frontières érigées entre des positions et des contenus culturels. Je reconnais aussi la capacité de chacun à construire des contenus culturels et des savoirs. Une position que l'on retrouve à d'autres endroits de l'histoire : c'est ce présupposé par exemple qui a conduit Henry Desroches à formaliser et diffuser des démarches de recherche-action.

Et je retiens de ces deux expériences présentées par Rancière la dimension individuelle de l'émancipation. Si l'émancipation peut se travailler dans des cadres collectifs, notamment dans des cadres pédagogiques, elle ne peut être selon moi que le fruit d'une volonté propre, et du travail de chacun.

Dans la lignée du Manifeste de Peuple et Culture.

J'envisage l'éducation populaire comme s'adressant à tout un peuple et pouvant être mise en œuvre par tout ce peuple. J'entends aussi l'éducation comme entraînement collectif ; un entraînement collectif qui en même temps défend la pertinence que des personnes puissent prendre en charge la mise en œuvre de cette mission éducative : « les producteurs d'éducation ». Je me reconnais dans la définition de l'acteur de l'éducation populaire entendu comme militant culturel ; avec la culture saisie dans son ancrage avec la vie, culture qui se forge et s'affine à l'aune des pratiques. Et avec un entraînement des sujets à se réapproprier activement les contenus culturels, au regard de leur propre vie. Je défends aussi la nécessité d'entretenir une vue large sur les contenus culturels, reconnaître la pluralité des discours et faire dialoguer entre eux différents endroits de savoirs.

Je défends aussi l'importance pour chacun de nourrir et interroger sa culture méthodologique, aiguïser ses aptitudes plutôt qu'accumuler des connaissances. Et j'ai une vigilance à entretenir un rapport critique à la technique, à l'outillage.

J'envisage l'émancipation dans une dynamique de résistance (qui rejoint selon moi l'attitude critique). Je l'envisage alors comme processus (et non comme aboutissement) ; processus qui s'appuie sur la liberté de chacun des sujets, liberté première et fondamentale, posée à la fois comme principe et comme finalité.

De la reterritorialisation de la socianalyse dans la pédagogie.

Dans la suite du maître ignorant, j'envisage le non-savoir du socianalyste comme point d'interrogation radical et utile posé sur ce à quoi on peut parfois jouer quand on met en jeu nos propres savoirs de pédagogues ; et aussi ce que cela permet de les mettre en sourdine. Et je retiens le focus cultivé à l'endroit des savoirs profanes, les savoirs de l'expérience ; et ce que cette centration sur les savoirs des gens restitue comme pouvoir aux personnes concernées.

Je suis également aujourd'hui nourri dans ma façon d'être pédagogue par la culture du dispositif¹⁴⁸. Le dispositif est une grammaire ouverte proposée au praticien pour penser et définir concrètement son intervention ; en mettant en accord des modalités pédagogiques (plan de la pratique) avec des principes, des valeurs et des finalités (plan de l'éthique). Il revêt aussi une dimension créative puisqu'il est toujours possible de créer de nouveaux dispositifs. Le dispositif est ainsi une porte d'entrée pour interroger en permanence la méthodologie de la pratique.

J'ai aussi fait mienne la posture de dérangement, qui quelque part rejoint la dynamique de résistance évoquée plus haut. Celle qui encourage le pédagogue à tenir une posture critique, qui en ne respectant pas (trop) les institués à l'œuvre dans les organisations et chez chacun (dans la

¹⁴⁸ Je m'attarderai sur cet aspect plus loin dans ce mémoire.

façon dont chaque subjectivité se constitue), est une façon de respecter chacun et chaque organisation. Respecter leur capacité à exercer leur liberté ; celle de se mettre en mouvement, ou bien de se repositionner d'eux-mêmes à leur propre endroit. C'est aussi une posture critique, qui peut s'avérer efficace envers une certaine pratique de la bienveillance agissante dans beaucoup d'endroits de l'éducation populaire, qui elle a tendance à étouffer le conflit et réduire l'hétérogénéité des positions.

Et j'envisage aujourd'hui dans ma pratique pédagogique le politique comme dynamique critique, et horizon ouvert : tentative de compréhension de l'existant (mieux comprendre les situations pour pouvoir se situer) et intensification des potentialités de transformation de cet existant (soutenir des dynamiques instituanes), sans présupposer ce que doivent être ces transformations (chemins d'émancipation non balisés). C'est une culture du mouvement qui est ici appui pour la pratique.

Des épistémologies féministes et décoloniales, et des pédagogies critiques qui en découlent. Je retiens la critique des universaux, et le repérage systématique du pouvoir qui circule dans tout champ de savoir : et donc l'entraînement à l'attitude critique qu'il y a à entretenir dans la pédagogie envers tout contenu culturel, pour y repérer notamment les enjeux de pouvoir à l'œuvre. Je m'inspire aussi d'une certaine indisciplin épistémique qui se déploie à cet endroit-là, et de la créativité suscitée par le fait d'ouvrir d'autres chemins dans la création de savoirs. Créer d'autres modalités du savoir, pour aussi se redonner du pouvoir, et notamment celui fondamental de donner sens au monde, en créant des récits qui nous correspondent.

Deuxième partie

L'éducation populaire : savoirs émancipateurs ou pratiques du savoir émancipées ?

*Des tentatives de subversion du rapport d'éducation aux
usages des savoirs comme technique de soi*

« La sagesse, c'est de penser en acte, à la verticale de la question, non pas en agitant les cendres des savoirs appris, des dogmes répétés, des certitudes acquises. (...) »

Ce maintenant de la pensée, c'est la possibilité continue de désobéir à soi-même (...), désobéir à ses certitudes, son confort, ses habitudes. Et si on se désobéit, c'est pour ne pas être les traîtres de nous-mêmes. »

Frédéric Gros, Désobéir, 2017.

J'ai dans la première partie de cet écrit situé le contexte de la recherche dans une perspective généalogique, généalogies à la fois autobiographique et historique.

L'autobiographie raisonnée a permis de repérer dans mon parcours, à partir de l'aspect du savoir, la façon dont certaines questions se sont posées pour moi en lien avec la pratique. Et comment ces questions se sont reformulées au cours de vingt ans d'engagement dans l'éducation populaire. Mon parcours témoigne d'une pratique en mouvement, qui a évolué à l'intersection de plusieurs courants, et qui a été traversée de contradictions. Elle s'est transformée en déplaçant ses endroits de référence. Elle témoigne ainsi de différents héritages d'éducation populaire, dont certains entrent en conflit.

Une seconde exploration a permis d'ouvrir des moments significatifs de l'éducation populaire. J'ai posé une attention sur certaines expériences pédagogiques qui ponctuent une histoire de l'éducation populaire se déployant des Lumières jusqu'à aujourd'hui. Ces expériences sont situées à divers endroits d'une période de près de deux-cent cinquante années. Elles témoignent de la constitution du champ de l'éducation populaire et de ses évolutions. Et elles illustrent notamment l'hétérogénéité des héritages en révélant, à partir de cet aspect du savoir, des tensions agissantes qui ont parcouru ce champ et qui sont encore à l'œuvre aujourd'hui.

Les tensions à l'œuvre dans mon parcours et dans l'histoire de l'éducation populaire mettent en évidence différentes manières d'envisager l'émancipation, différentes significations que peut revêtir cette notion. Ainsi, bien que le terme qui fasse référence commune pour l'éducation populaire (l'émancipation), il apparaît que des finalités différentes et parfois contradictoires orientent les pratiques. Ces contradictions rejaillissent dans les pratiques concrètes d'éducation populaire : elles suscitent des postures éducatives et des façons de pratiquer très hétérogènes. Ces différences concernent notamment la façon dont sont travaillés les enjeux de pouvoir qui se logent dans le rapport d'éducation et dans les pédagogies mises en œuvre.

Ces enjeux de pouvoir sont intriqués aux enjeux de savoir. Et cette corrélation entre savoir et pouvoir met en relief à plusieurs endroits un rapport problématique entre une visée éducative d'émancipation et certaines réalités concrètes des pratiques d'éducation populaire. Un rapport problématique donc entre des visées d'autonomie, de liberté, de non soumission des sujets auxquels l'éducation s'adressent ; et un geste éducatif qui façonne dans une certaine mesure les sujets, les soumet à certaines façons de penser et d'agir, les inscrit malgré eux à un certain endroit de l'ordre social, ou réduit à priori leurs potentialités.

Ces enquêtes généalogiques permettent de me situer ; à la fois en tant qu'acteur et également en tant que chercheur. Je suis impliqué dans ce champ comme acteur. Et comme chercheur j'adopte une vue du dedans, et une certaine perspective, une direction du regard.

C'est ainsi que je détermine à l'issue de la première partie un point à partir duquel je vais mener la suite du travail de recherche : une position partielle et partiale, position située dans le champ que j'interroge.

Je mène la suite du travail à partir de ce point-là, et en m'arrimant à une question de recherche que ces deux explorations généalogiques m'ont permis de préciser. Dans cette deuxième partie du mémoire, je vais alors déployer une recherche critique à partir d'un point d'interpellation ; démarche qui vise à cerner les limites et potentialités de telle ou telle façon de penser et pratiquer l'éducation populaire.

En regardant les pratiques d'éducation populaire sous l'angle du savoir : Quelles démarches pédagogiques induisent des mécanismes d'assujettissement ? Et lesquelles favorisent des processus de subjectivation ?

C'est aussi à partir de ce point-là que je définis un terrain d'enquête. Des enjeux et contradictions repérés dans les récits généalogiques continuent de traverser l'éducation populaire aujourd'hui. J'ai rencontré des pairs pour tenter de comprendre où nous en sommes, cerner ce avec quoi nous sommes encore en prise, et repérer aussi quelles sont les réponses concrètes apportées par la pratique. Ainsi, j'ai mené des entretiens auprès de treize pédagogues œuvrant dans l'éducation populaire, qui pour beaucoup appartiennent au milieu de formateurs-intervenants dont je suis moi-même issu.

Je leur ai demandé à chacun la façon dont ils se posaient cette question des savoirs dans leur pratique d'éducation populaire, et la façon dont ils pratiquaient concrètement vis-à-vis de cette question. Tout en ayant un terrain d'appartenance commune (l'éducation populaire), ils ne parlent pas du même endroit : en terme de positions prises sur ces questions, de sensibilités, de constructions sociales, et aussi d'héritages, de filiations, de façons de faire.¹⁴⁹

Les propos recueillis témoignent pour tous à la fois d'une pratique et d'une théorie de cette pratique : une façon de regarder leur propre pratique, d'avoir un discours à son sujet, de la penser.¹⁵⁰ C'est à partir de ces paroles je mène dans la seconde partie du mémoire une analyse à deux dimensions : un premier mouvement d'analyse à partir du rapport de savoir, et un second à partir du rapport aux savoirs. Ces deux aspects viennent interroger le pouvoir dans la relation pédagogique : le pouvoir du pédagogue d'une part, et le pouvoir des personnes auxquelles s'adressent les actions pédagogiques d'autre part, notamment le pouvoir fondamental de donner forme et sens à sa vie.

Dans la seconde partie du mémoire, j'installe un dialogue entre le discours des praticiens¹⁵¹ et des auteurs issus de champs académiques. En mettant en perspective les propos de praticiens avec des théories, je confronte savoirs d'expérience et savoirs académiques. J'interroge les discours des praticiens ; j'essaie de les comprendre au plus près, à partir de leurs logiques internes ; je tente aussi des interprétations, à partir d'autres référentiels que les leurs ; je cerne certaines limites de ce qu'ils disent ; ou bien je prolonge leurs propos, déployant alors moi-même une pensée à partir de leurs propres pensées.

Pour travailler en cohérence avec mes présupposés éthiques, politiques et pédagogiques que j'ai défini à l'issue de la première partie du travail, je m'appuie sur des auteurs dont les principes sont proches. Je trouve notamment des résonances particulières chez Jacques Rancière et Michel Foucault qui sont les deux endroits théoriques sur lesquels je m'appuie principalement et à partir desquels j'articule le mouvement de cette recherche. A travers les concepts de Rancière de police et politique, et ceux de Foucault d'assujettissement et subjectivation, je donne d'autres visages au politique que ceux habituellement dessinés dans le champ de l'éducation populaire. Ce décalage de référence me permet de travailler davantage dans une perspective critique pour interroger les discours et pratiques d'éducation populaire. Et, en m'appuyant plus particulièrement sur Foucault, j'envisage la recherche à l'aune d'un horizon éthique : j'interroge les formes d'éducation à travers les modalités de rapport à soi, aux autres et au monde qu'elles induisent ou suscitent.

Ainsi, je braconne¹⁵² mes appuis théoriques essentiellement dans la philosophie, sans toutefois m'y enfermer. Je garde aussi un spectre large en circulant à travers d'autres disciplines des

¹⁴⁹ Voir l'appendice méthodologique pour plus de précisions concernant les contours de ce terrain d'enquête et la méthodologie d'entretien. Par ailleurs, les retranscriptions des entretiens sont versées aux annexes jointes au présent document.

¹⁵⁰ Cette double dimension, ce nouage d'une pratique et de la théorie de cette pratique, est ce qui définit une *praxis*.

¹⁵¹ Afin de densifier le contenu et en faciliter la lisibilité j'ai opéré un travail de montage de ces paroles. Je décris ce travail de montage dans l'appendice méthodologique.

¹⁵² En référence à Michel De Certeau (1998). Je développerai plus loin cette notion de braconnage.

sciences humaines, notamment la sociologie (en particulier l'analyse institutionnelle), la psychanalyse et l'anthropologie.

Un premier mouvement d'analyse permettra de saisir le rapport d'éducation sous l'angle du rapport de savoir. Qui sont les sujets supposés savoir ? Envisagé comme un rapport social, le rapport d'éducation découpe des places et distribue les endroits de savoir et de non-savoir. La définition et l'articulation de ces deux endroits de savoir et non-savoir maillent à chaque fois d'une façon différente les rapports de pouvoir à l'œuvre dans le rapport d'éducation.

Dans un second temps, partant alors du principe qu'une action éducative qui vise l'émancipation est un processus qui restitue en permanence le pouvoir de chacun sur la façon dont il pense et conduit et sa vie, nous verrons dans cette perspective quels sont les rapports aux savoirs qui peuvent être suscités par des pédagogies émancipatrices.

Rapports de savoir : vers une horizontalité du rapport d'éducation ?

La notion de rapport de savoir permet d'envisager le rapport d'éducation en terme de rapport social en regardant ce rapport à l'aune de cette question à la fois simple et radicale : qui sait ? Ou dit autrement : comment sont distribuées les places de savoir et de non-savoir dans le rapport d'éducation ? Et plus loin, quels sont les enjeux de pouvoir à l'œuvre dans ce rapport d'éducation ? Tant, nous le verrons, sont noués les enjeux de savoir et de pouvoir.

Dans un premier temps, nous relèverons la prégnance du paradigme de l'instruction dans les pratiques d'éducation populaire, où le savoir est alors du côté du maître, l'ignorance du côté des élèves, et où la transmission de savoirs de l'un vers les autres est le mouvement unique par lequel est envisagé l'éducation. Ce paradigme de l'instruction est puissant dans les imaginaires de l'éducation populaire. Car il est la fois la figure négative à partir de laquelle se définissent bon nombre de ces pratiques. Et en même temps, il continue à être agissant à plusieurs endroits de ce champ. Il est un institué fondateur des pratiques éducatives, et il résiste fort à l'institution d'autres modalités. Nous verrons en particulier comment l'éducation populaire pensée comme éducation politique perpétue d'une certaine manière ce rapport d'instruction. Ce qui n'est pas sans poser problème quant à la façon dont cela induit une certaine négation du pouvoir qu'aurait chaque personne de déterminer la façon dont il vit, et dont il pense ce qu'il vit.

Pourtant, si dans l'éducation populaire il s'agit d'affirmer l'égalité des intelligences de chacun, ne faut-il pas partir des savoirs et des capacités des apprenants plutôt que de leur ignorance ? Et ne faut-il pas subvertir le rapport d'éducation lui-même ? En cantonnant le formateur d'éducation populaire à la conduite du processus pédagogique, celui-ci pourrait tenir un endroit de non-savoir, celui du maître ignorant. Nous verrons que ces tentatives ont le mérite de questionner radicalement l'institué du rapport d'éducation ouvrant d'autres façons de faire radicalement autres. Mais elles peuvent aussi se figer dans des façons de faire dogmatiques qui font fi des effets concrets de telle ou telle postures dans le réel. Et elles peuvent participer à nier la dimension de dialogue qui caractériserait la relation éducative.

Alors, nous appréhenderons la pratique pédagogique pour ce qu'elle est : une pratique troublée en ce qu'elle a à faire avec la complexité du réel. Une pratique qui doit s'interroger sans cesse sur *ce qu'elle fait quand elle fait ce qu'elle fait*, sans s'arrimer à des dogmes ou des idéologies, et sans se figer dans des techniques répétitives.

Ainsi, si la plupart des tentatives d'éducation populaire vont dans le sens de la réélaboration du rapport d'éducation, rapport pensé alors dans les termes de l'horizontalité, cette perspective pose une série de problèmes qui sont autant de questions que le pédagogue aura à s'attraper en inventant des réponses en acte, dans le concret de chacune des situations pédagogiques.

Ce qu'on partage ou pas comme savoir, une question permanente dans la pratique

Qu'est-ce que je fous-là ? Pourquoi je suis là moi, formatrice ? A quoi je sers ? Qu'est-ce que j'ai envie de tenir ?

J'ai des questions importantes sur le rapport au savoir quand j'accompagne. Dans ma posture, je suis partagée entre deux choses. Ce qui se passe pour les gens dans le collectif, les questions qu'ils soulèvent, et accompagner ça de façon non-directive, dans une forme d'errance. Et ce que nous on peut emmener dans ces moments d'accompagnement, apporter des grilles de lecture par exemple, en étant alors davantage dans une posture de transmission, de formation.

*Il y a tellement de possibilité dans tout ça, à l'intérieur de cette tension-là, dans ce nuancier. Qu'est-ce qu'on partage comme savoir ? Dans quelle mesure on amène des éléments de savoir et de réponse à certaines problématiques qu'ils peuvent avoir ? Qu'est-ce qui est contenu dans "cheminer avec" ? Pour moi l'accompagnement c'est cheminer avec, mais il y a mille manières de cheminer.*¹⁵³

Les propos de Jeanne et Laura¹⁵⁴ nous révèlent que la question du partage du savoir dans le rapport de formation (une modalité du rapport d'éducation) est permanent. Il se repose dans chaque situation. Il n'est pas déterminé une fois pour toute. Cette question posée dans le quotidien d'une pratique est en rapport avec les finalités posées à l'acte de formation. C'est ce que révèle la reprise par Jeanne du questionnement émis par François Tosquelles : « Qu'est-ce que je fous-là ? ».

Cette question renvoyée par Tosquelles à chaque soignant (dont lui-même) est une invitation à se poser radicalement le sens de sa présence. Elle a été formulée par ce psychiatre qui a ouvert la voie à la psychothérapie institutionnelle : un courant thérapeutique qui vise notamment à revisiter le mandat social du soignant et à revisiter la réalité institutionnelle de l'hôpital à l'aune de ses finalités (soigner). Ainsi, en écho, il s'agirait en travaillant cette question du partage du savoir entre un formateur et des stagiaires (entre des éducateurs et des éduqués) de revisiter le mandat du formateur (de l'éducateur) et de revisiter la réalité institutionnelle de l'acte de formation (de l'acte d'éducation) à l'aune de sa finalité (former, et plus loin éduquer).

Chaque pédagogie détermine des modalités différentes dans la façon d'envisager ce partage (ou non partage) des savoirs des formatrices. Et la prolifération des méthodes et des techniques dans le champ de l'éducation populaire peut apporter de la confusion, et empêcher ainsi de tenir un endroit clair dans sa propre posture de formateur.

*Le dispositif me dit quelle posture je prends à tel ou tel moment. La multiplicité des dispositifs ça participe à des fois me rendre hésitante. Et je distingue chercher et hésiter, hésiter ça met en fragilité.*¹⁵⁵

La réponse en terme de posture à cette question de partage de savoir est potentiellement multiple, située entre deux polarités qui serait (si nous grossissons le trait) d'un côté ne rien partager de son savoir et rester centré sur ce qu'élabore le groupe, et de l'autre asséner son savoir au groupe et tenir une posture de transmission unilatérale. Cette confusion peut être source de fragilité dans la posture, d'où l'importance de penser cette posture à l'endroit du rapport de savoir pour que chaque praticien puisse ensuite définir la sienne. Et il est d'autant plus primordial de s'y arrêter car la question du savoir est intriquée avec celle du pouvoir. C'est ce que nous rappelle Laura :

Le savoir est pouvoir. Quand il y a savoir, il y a pouvoir. C'est une forme de pouvoir que de savoir. Le pouvoir, pour moi, c'est une relation, et il est loin d'être négatif. Ce qui me semble intéressant c'est de voir quelle forme a cette relation, comment elle est, comment elle se fait. Un savoir peut être mis au service du groupe, comme ça peut devenir une relation de domination que d'avoir du savoir : par exemple de ne pas le partager, ou de l'utiliser pour

¹⁵³ Entretiens 2 et 6

¹⁵⁴ Tous les prénoms ont été changés.

¹⁵⁵ Entretien 2. Le dispositif désigne ici une méthodologie de travail prise à chaque fois dans un héritage déterminé, une culture méthodologique. Comme peuvent l'être par exemple l'entraînement mental, la socianalyse ou le process work, trois méthodologies citées par Jeanne et Laura dans leurs entretiens.

*écraser des personnes, ou de le distiller au compte-goutte.*¹⁵⁶

Prégnance du paradigme de l'instruction

L'école comme figure en négatif du rapport au savoir et de sa transmission

L'école sert souvent de contre-modèle de référence qui permet ensuite aux praticiens de définir leurs propres pratiques de savoir en référence à une démarche d'éducation populaire. Il se dessine ainsi dans leurs propos une école archétypale, plutôt que des récits référant à des vécus pluriels de l'école. La manière de rendre compte de l'école tend vers une forme d'univocité, laissant peu de place aux nuances d'un parcours scolaire sûrement plus ambivalent. Ainsi, c'est un idéal-type¹⁵⁷ de l'école qui se trouve convoqué par beaucoup de praticiens de l'éducation populaire, pour leur permettre de définir en négatif leur propre tentative.¹⁵⁸

*Je suis rentrée à deux ans à l'école et j'en suis sortie à vingt-cinq. Donc, c'est long ! J'ai été dans le carcan et le cadre scolaire depuis mes deux ans. J'ai beaucoup de colère par rapport à mon parcours scolaire. Le rapport au savoir qu'il y avait, je l'ai trouvé écrasant. Nos expériences en tant qu'étudiant étaient très peu valorisées. Je rêvais depuis le collège d'échanges, de débats, d'ateliers pratiques, que j'ai très rarement eus. J'ai fait aussi une classe prépa. J'avais l'impression qu'ils avaient une recette pour faire du foie gras, et que j'étais l'oie qu'ils gavaient pendant un an. Et j'ai vomi tous les savoirs qui m'ont été donnés parce que je me souviens de rien quasiment de cette période.*¹⁵⁹

Il est relevé un savoir en surplomb des enseignants, qui laisse peu voire pas de place aux savoirs des élèves et des étudiant ; une transmission unilatérale du savoir du professeur vers les élèves ; un processus d'accumulation des savoirs qui ne permet pas de réelle appropriation, et qui provoque un déficit de désir dans l'apprentissage, et un oubli rapide de ce que l'on a appris.

C'est aussi un savoir déconnecté de la pratique qui est critiqué. Le savoir est pris dans un régime de séparation avec la vie. Il en ressort par exemple un rapport tactique au savoir : certains élèves arrivent à les manipuler suffisamment bien pour répondre aux attendus scolaires, sans présager de leurs usages autres que purement scolaires.

*Ma manière de m'en sortir a été plutôt d'être bon pour répondre à l'école plutôt que de prendre du savoir pour l'utiliser.*¹⁶⁰

Cette déconnexion du savoir avec le réel, le découplage de la théorie et de la pratique, est aussi critiqué d'un point de vue politique, à l'endroit de l'université notamment. Ainsi, Gaetana nous fait part de sa déconvenue d'étudiante.

¹⁵⁶ Entretien 6

¹⁵⁷ Au sens de Max Weber : « un type abstrait, une catégorie, qui aide à comprendre ou théoriser certains phénomènes, sans prétendre que les caractéristiques de ce type se retrouvent toujours et parfaitement dans les phénomènes observés. » Source Wikipédia : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Id%C3%A9al-type> [consulté le 1 juin 2021].

¹⁵⁸ Que la référence soit faite en positive ou non cf. Lapassade pt on enseigner l'AI ? Référence à l'école comme modèle structural dans toute entreprise de formation Alors que c'est un produit historique, circonstancié.

¹⁵⁹ Entretien 6

¹⁶⁰ Entretien 9

Une des raisons pour lesquelles j'ai fait des études, c'était une très grosse envie d'agir sur cette société. Ce n'était pas des études pour accumuler des connaissances, et puis ensuite avoir un métier. Mais à l'université j'avais l'impression qu'on était que dans la théorie. Il y avait une espèce de mastodonte hyper sclérosant qui m'empêchait d'agir. J'ai mis beaucoup trop d'ambition dans ce que devait porter l'université. L'université pour moi ça devait être l'espace de changement, un espace moteur dans la transformation de notre société. Mais bien sûr que ça ne l'est pas ! C'est un agent de reproduction sociale, comme les autres !¹⁶¹

Gaetana commence pourtant après une thèse à s'engager dans la recherche à l'université, et elle tente en tant que chargée de cours d'expérimenter d'autres rapports aux savoirs, en variant notamment les modalités de transmission du savoir. Mais le poids de l'institué pédagogique est trop fort, et les seules velléités individuelles semblent ne pas pouvoir changer le rapport institutionnel dominant de transmission de savoir.

Le cadre universitaire était assez empêchant sur la transmission des savoirs, notamment dans les cours magistraux quand on a des amphis de deux-cent-cinquante personnes, pour pouvoir être dans une transmission plus horizontale du savoir. Avec certes en assumant des topos, mais en assumant aussi des temps d'appropriation des savoirs par les étudiants où ma place serait un peu effacée. Le contexte me le permettait peu. Soit parce que deux cent cinquante dans un amphi, c'est un peu compliqué. Soit parce que les volumes horaires étaient restreints, et il fallait passer du contenu. Je mettais déjà en place des arpentages, des ateliers, des choses comme ça en travaux dirigés... C'était assez limité, et la portée était d'autant plus limitée que j'étais la seule à le faire dans l'équipe pédagogique. Alors les étudiants ils appréciaient pas mal, mais en fait ça ne changeait pas grand-chose à leur rapport à eux au savoir. Parce que la plupart du temps ils avaient quand même à faire à un savoir bancaire, comme dirait Freire.¹⁶²

Ainsi, selon Gaetana, la transmission des savoirs telle qu'elle est instituée à l'université résiste à des essais solitaires instituants qui tentent de poser d'autres modalités de rapport aux savoirs. L'institution pédagogique telle qu'elle est actualisée à l'université réaffirme là-encore une transmission descendante et unilatérale des savoirs du professeur vers les étudiants, et sans espace d'appropriation de ces savoirs par les étudiants.

La pédagogie de l'abrutissement : des maîtres aux prêtres explicateurs

L'école comme contre-modèle, tel qu'il a été parlé par plusieurs praticiens que j'ai rencontré, résonne avec celui que Jacotot repris par Rancière a nommé « l'ordre explicateur », qui sous-tend la « pédagogie de l'abrutissement »¹⁶³. Cette disposition face aux savoirs imprègne, au-delà de l'enceinte de l'école, notre rapport général aux savoirs académiques¹⁶⁴. C'est ce que nous décrit ici Frédéric¹⁶⁵ :

¹⁶¹ Entretien 12

¹⁶² Entretien 12

¹⁶³ Voir Rancière (2004). Et pour une description plus précise de cette pédagogie, voire la partie historique de ce mémoire, et plus précisément le passage intitulé « Renverser les ordres du savoir dans la relation d'éducation : Jacotot ou le maître ignorant ».

¹⁶⁴ J'entends ici par savoirs académiques les savoirs qui sont reconnus et institués comme savoirs par l'institution scolaire et universitaire.

¹⁶⁵ Sans qu'il renvoie ici directement à Rancière. Mais je suppose que cette référence étaye cependant son propos, puisque c'est un auteur sur lequel Frédéric s'appuie. A d'autres endroits de son entretien que nous retrouverons plus loin, il mentionne notamment le maître ignorant.

Concernant les savoirs qu'on a le droit d'apprendre dans des dispositifs, très vite se jouent des questions de sacralité et de pouvoir. Sacré parce que, il faut l'apprendre dans un certain ordre. Parce que seuls les maîtres peuvent le transmettre, c'est-à-dire ceux qui ont des multiples diplômes. Parce que le livre aussi est sacré, le livre où le savoir est écrit. Et il faut passer par ce livre, qui est souvent incompréhensible, donc il faut un intermédiaire pour toucher le sacré : le maître d'école, ou le prof de philo, ou n'importe quel autre maître. Et tout le travail du prof c'est de t'expliquer, te faire comprendre ce qu'il y a à l'intérieur. C'est bien un objet sacré : il te faut un prêtre pour le toucher.

Et aussi, il faudrait commencer par le début pour pouvoir accéder à la fin. Si on veut s'intéresser à la philo, alors il faudrait d'abord lire les grecs. On n'a pas le droit d'accéder directement par Spinoza ou Deleuze. C'est interdit. Parce que sinon tu vas mal comprendre, tu vas lire de travers. Et souvent aussi ça passe par l'objet livre. Il faudrait aborder toutes ces choses-là par l'écrit tel qu'il est écrit. Le lire entièrement et le comprendre entièrement. Et les modalités c'est qu'il y quelqu'un qui sait et qui t'en donne une partie, et que toi tu n'arrives jamais à atteindre.

Donc tu es dans un rapport de domination et de frustration par-rapport à ce sachant qui lui sait tout. Et peut-être, si un jour tu fais une thèse, et qu'ensuite tu as l'agrégue, et que tu es accepté dans un labo de recherche du CNRS, tu auras le droit d'ouvrir ta gueule là-dessus et on pourra estimer que tu seras entendable. Il y a une manière de transmettre le savoir qui est académique (mais pas que), et qui se joue entre un maître avec le pouvoir qu'il a, et un objet sacré qu'il te délivre, plus ou moins.¹⁶⁶

Nous retrouvons ici plusieurs éléments de cette « vieille pédagogie » que Jacotot et Rancière mettent en critique. En particulier le fait que le maître soit un intermédiaire obligé entre l'élève et le savoir, élève qui ne peut accéder au savoir que par l'entremise de l'explication du maître, sans toutefois jamais pouvoir atteindre totalement ni le maître qui reste à jamais supérieur, ni le savoir qu'il ne pourra jamais posséder dans son entièreté. Ces rapports rejouent de manière infinie l'inégalité qui est à la base de cette pédagogie, inégalité qui s'avère alors indépassable. Cette logique de l'explication maintient une situation de dépendance de l'élève vis-à-vis du maître, dépendance contrainte qui est l'envers d'une démarche d'émancipation. Cette logique de l'explication repose aussi sur une logique de progression raisonnée du plus simple vers le plus complexe, qui indique des ordres, des passages obligés dans les étapes de l'apprentissage, et pose en creux des interdits : il n'est pas possible d'accéder à certains objets de savoirs sans certains préalables.

A ces éléments probablement inspirés de Rancière, Frédéric rajoute la dimension du sacré, métaphore qu'il file tout au long de cette description. Cette figure permet notamment de renforcer l'image du partage institué entre les maîtres (les prêtres, ceux qui détiennent le pouvoir d'accéder au sacré et d'ouvrir une part de ses mystères à d'autres), et les apprenants (les profanes, ceux qui n'ont pas le droit d'accéder au sacré). L'étymologie nous apprend que profane vient du latin *pro* (devant) et *fanum* (le temple). Et sacré vient de *sacer* (qui ne peut être touché sans être souillé ou sans souiller). Le profane, c'est celui qui n'a pas d'autres choix que celui de rester devant la porte du lieu sacré qu'est le savoir ; il ne peut pas le toucher directement. La référence que Frédéric fait au livre en tant qu'objet sacré résonne avec nos cultures imprégnées des « Religions du Livre ». Le texte est sacré et fondateur du religieux : il s'agit de le parler sans le profaner, sans lui faire dire ce qu'il ne dit pas.

Seules les personnes instituées comme telles peuvent toucher au savoir, et en tant que médiateur peuvent ouvrir une partie de ce savoir aux profanes, et sont ainsi autorisées à le faire parler. Les

¹⁶⁶ Entretien 9

marques de celles et ceux qui sont touchés de ce sacré sont les diplômes : l'institution scolaire et universitaire est ainsi l'instance légitime à habilitier celles et ceux qui ont à faire avec ce savoir sacré. Frédéric affirme aussi fort dans cette pédagogie la dimension de pouvoir (comprise ici de manière négative) qu'a le maître sur le savoir : le pouvoir d'en être le dépositaire ; le pouvoir choisir ce qu'il donne ou pas, dans quel ordre et à qui ; le pouvoir d'avoir droit de parole sur celui-ci, gardant ainsi cette immense prérogative qu'est le pouvoir du sens, le pouvoir de l'inscription symbolique.

Des méthodes aux allures parfois trompeuses : le paradigme de l'instruction agit aussi dans l'éducation populaire

La figure de l'école est saisie notamment comme paradigme de l'instruction. Et elle est exposée à plusieurs reprises comme contre-modèle de l'éducation populaire, la pédagogie de l'abrutissement en étant une quintessence. Nous pourrions alors nous attendre à ce que l'éducation populaire elle agisse à l'inverse. Mais, ce paradigme étant constitutif de notre rapport au savoir, il irrigue aussi le champ de l'éducation populaire. Ainsi, Frédéric témoigne :

J'ai découvert l'arpentage dans une université d'été de Peuple et Culture. C'est un vieux qui continuait de garder cette tradition. Il nous avait fait un arpentage d'un bouquin d'Edgar Morin qui était incompréhensible. Mais quand même, il détenait toujours le pouvoir : c'était lui qui allait à la fin nous expliquer quoi comprendre. Il nous laissait un peu mariner avec ce truc. Et quand on s'était posé plein de questions, il nous donnait les réponses.¹⁶⁷

L'arpentage est une technique de lecture collective qui vise à s'approprier collectivement un ouvrage. L'arpentage tel qu'il est présenté dans certains milieux de l'éducation populaire permet de s'autoriser à lire à plusieurs des livres notamment compliqués. Chaque participant est invité à lire une partie de l'ouvrage et restituer ensuite aux autres participants son expérience de lecture, notamment ce qu'il a compris de ce qu'il a lu. Ce qui permet ensemble de visiter le contenu d'un ouvrage.

Il semble que cette méthode soit porteuse en elle-même de cette dynamique de déconstruction de l'ordre explicatif. La lecture collective d'un livre et sa mise en parole permettraient d'envisager un rapport plus partagé à l'acte d'appropriation du savoir. Mais cette anecdote révèle que, davantage que la technique, c'est de posture dont il est question : la posture du maître. Et celle-ci est prise entre deux polarités : rejouer l'ordre explicatif et garder le pouvoir du sens d'un côté, ou bien déjouer cet ordre-là et accepter alors de se défaire de son pouvoir pour le reloger à l'endroit des participants.

Les techniques pédagogiques sont parfois trompeuses. Elles peuvent donner l'illusion d'horizontalité et de coconstruction là où se rejouent des mécanismes de transmission de savoir descendante. Elles habillent ainsi de participation le geste qui consiste à imposer un savoir. Maxime a utilisé pendant plusieurs années les outils participatifs qui imprègnent beaucoup de pratiques d'éducation populaire aujourd'hui.¹⁶⁸ Faisant retour aujourd'hui sur son expérience de formateur dans le champ de l'éducation populaire, il critique vivement cette pédagogie :

Nous les formateurs, pour faire passer le message on va d'abord faire un débat mouvant, et puis un groupe d'interviews mutuelles, et puis un gros-débat. C'est nous qui choisissons les thèmes des tables du gros-débat, c'est nous qui formulons les phrases du débat mouvant, c'est

¹⁶⁷ Entretien 9

¹⁶⁸ Voir la partie historique de ce mémoire

nous qui formulons les consignes de l'interview mutuelle, c'est nous qui posons les questions de restitution¹⁶⁹. On sait exactement où ça va : c'est nous qui définissons le contenu, l'atterrissage, et les méthodes. Ça sert à ça une méthode active. Quand tu as un message à faire passer, soit tu fais un topo, soit tu fais des méthodes actives. Il y a sans doute d'autres modes encore. Mais on est bien encore dans la transmission d'un savoir, avec un vase plein et des vases vides. Et je crois que pour plein de gens dans l'éducation populaire, il y a un continuum flou entre ces méthodes actives qui servent à passer des messages définis à l'avance et l'autogestion. Ce n'est pourtant pas du tout le même rapport au savoir.¹⁷⁰

Ainsi, la façon de s'emparer de ces méthodes participatives rejouerait le paradigme de l'instruction. Maxime nous met en garde envers une confusion qui serait entretenue entre d'une part les méthodes actives, et d'autre part les pédagogies autogestionnaires. Elles peuvent être confondues car toutes deux ont l'allure participatives, mais l'une serait pourtant l'envers de l'autre. Pour ce qui concerne la pédagogie autogestionnaire, Maxime la définit en opposition avec ce paradigme de l'instruction : elle porte une dynamique de coconstruction et d'horizontalité des places, et elle consiste à construire avec les stagiaires le contenu de la formation (ce qui va se travailler), les modalités de la formation (les méthodes, la manière de travailler), pour élaborer ensemble les savoirs (et non les envisager de façon préconçue, dans une dynamique de transmission du formateur vers les stagiaires).

Maxime développe cette critique à partir d'une expérience professionnelle qu'il a eu dans une coopérative d'éducation populaire politique (le Pavé), expérience sur laquelle il revient aussi en d'autres termes.

L'éducation politique des adultes : des mécanismes de la dépossession à la dépossession de la parole

La devise de la coopérative c'était "Instruire pour révolter". Tout est dans la devise quand même ! C'est celle de Fernand Pelloutier, des bourses du travail. Et ça te dis bien d'où on parle. C'est un des fantasmes de l'éduc pop les bourses du travail. A l'époque, au dix-neuvième siècle, c'est quand même des bourgeois de gauche qui voulaient faire la leçon et la morale aux ouvriers. Et en fait, on a fait ça. Je suis tombé des nues quand je me suis rendu compte que plusieurs de mes collègues estimaient qu'on était vraiment une avant-garde.

L'explication avancée qui fait qu'il y aurait besoin d'éducation populaire, le fondement, ça serait que les gens, subissant des rapports de domination, ne seraient pas eux même capables de choisir et de déterminer les savoirs dont ils ont besoin. Et donc, l'éducation populaire se positionne elle comme une élite qui serait suffisamment lucide, ou sortie de ces rapports de domination, pour pouvoir définir les savoirs utiles au peuple. Si les gens ne luttent pas comme nous on voudrait, c'est qu'ils n'ont pas compris deux trois trucs que nous on a compris et qui sont fondamentaux. Il y avait dans cette coopérative ce rapport élitiste, ce rapport classique au savoir où on se considérait comme des profs sachants, experts, au-dessus, avec des gens en dessous qui devaient apprendre. On estimait que les gens, s'ils n'avaient pas appris des grilles antipatriarcales et anticapitalistes, leurs modes de pensées et leurs idées seraient empreintes de tout ça, et ne seraient pas très intéressantes. Donc il faut bien d'abord s'armer contre ce qui empêche de penser avant de pouvoir penser quoi que ce soit.

Ça n'est pas l'égalité des intelligences. Puisque on a un savoir nous plus précieux que les autres, puisque nos savoirs à nous sont émancipateurs, qu'ils sont les préalables, les prérequis

¹⁶⁹ Maxime énumère ici différents outils participatifs utilisés notamment dans les courants de l'éducation populaire politique comme méthodes de formation. Voir par exemple Collectif, *La participation*, les cahiers du Pavé, 2013.

¹⁷⁰ Entretien 7

*pour pouvoir s'émanciper. Et les gens n'ont pas conscience ni que ces savoirs existent, ni de leurs contenus. Donc c'est à nous de prendre notre rôle de missionnaire et d'y aller. De prendre notre bâton de pèlerin et d'aller convaincre un à un de la vérité de Dieu, de Bourdieu. On ne s'est jamais dit explicitement comment on manipule des groupes pour qu'ils pensent comme nous. Mais je trouve que si on garde le rapport au savoir qu'on utilisait, la pédagogie qu'on utilisait, c'est bien ça qu'on faisait.*¹⁷¹

Maxime situe le mythe d'origine de l'éducation populaire à laquelle se réfère cette coopérative dans les bourses du travail. Ces bourses du travail sont une des dimensions du mouvement ouvrier.¹⁷² Cette filiation met en avant la nécessité d'une éducation politique des adultes étayée par des savoirs subversifs¹⁷³. Ces savoirs peuvent être issus des théories anarchistes (comme pour Fernand Pelloutier), ou bien de théories marxistes. Ici, de façon plus contemporaine, il s'agit de savoirs construits principalement à partir du paradigme des rapports sociaux de domination. Cette branche de la sociologie critique, elle-même d'inspiration marxiste, qui irrigue les fondements idéologiques du courant de l'éducation populaire politique.

Au-delà de la reproduction du paradigme de l'instruction et de l'ordre explicateur, Maxime pose ici plusieurs problèmes de l'éducation populaire pensée comme éducation politique des adultes. Un des aspects de cette critique rejoint ce que Charlotte Nordman (2006) pointe à propos de la sociologie de Pierre Bourdieu¹⁷⁴, au sujet particulièrement du mécanisme de la dépossession. Ce mécanisme désigne chez Bourdieu le fait pour les dominés de percevoir le monde et d'agir à travers les cadres de pensée et les schèmes d'action imposés par les dominants. Ainsi, dans cette optique, les dominés sont dépossédés des moyens intellectuels et concrets de se défaire de l'emprise des dominations. Ils rejouent et renforcent ce schéma des dominations constamment. Ils sont les acteurs malgré eux de cette domination systémique. Et ils n'en ont pas conscience ; ils sont maintenus constamment dans une forme d'illusion.

Seul l'intellectuel semble alors en mesure de dévoiler ce qui sous-tend la domination. Il éclaire alors de son savoir un peuple pris aux pièges de l'ordre social, un peuple saisi ici dans son incapacité à élaborer en propre une analyse politique, et plus loin à poser des actes politiques. On repère ici tout le problème de l'avant-garde dont a parlé Maxime : ce groupe qui dans la division sociale du travail politique et dans la division sociale du savoir est chargé (ou plutôt se charge) d'emmener le peuple dans une direction en le conscientisant, à partir notamment d'une logique savante d'explication de la domination. Car eux (les avant-garde) savent, eux ont pris conscience. Ils sont d'ailleurs comme séparés du peuple, pris dans un autre régime de pensée et d'existence ; régime qui leur permettrait d'échapper aux pièges de la dépossession et de l'illusion.

Rancière formule lui aussi une critique des avant-garde, de « ceux qui s'arrogent le regard du maître sur le processus historique dans lequel ils déclarent les autres collectivement enfermés », ces mêmes qui considèrent que les ouvriers « étaient dominés parce qu'ils ne comprenaient pas, et ils ne comprenaient pas parce qu'ils étaient dominés ». Dans cette optique, « seuls les savants seraient capables de percevoir la logique du cercle et pouvaient les tirer de leur sujétion »¹⁷⁵. La critique du rôle de l'intellectuel formulée par Rancière, Maxime la reprend quelque part à son compte sur un plan éducatif. Les formateurs participent de cette avant-garde en tant qu'ils

¹⁷¹ Entretien 7

¹⁷² Voir la partie historique de ce mémoire, et plus précisément : « Le mouvement ouvrier : Instruire pour révolter ».

¹⁷³ Des savoirs dont l'appropriation aurait pour visée de subvertir (bouleverser, renverser) l'ordre social dominant.

¹⁷⁴ Bourdieu est un des théoriciens majeurs à l'origine du courant de la sociologie qui s'est emparé des rapports sociaux de domination.

¹⁷⁵ Les citations de ce paragraphe sont extraites de Rancière (2008).

sont le relais de ce savoir qualifié d'émancipateur, et qu'ils ont à éclairer le peuple de ce savoir. C'est par l'entremise de cette instruction que le peuple peut sortir de son enfermement dans une vision déformée du réel, pour prendre conscience de la réalité dans laquelle il est effectivement plongé ; réalité qui sans la lumière de ces savoirs le dépasse. Sans ces savoirs, c'est le règne de l'illusion et de la reproduction indéfinie de la domination. Transmettre ces savoirs s'avère alors pour les formateurs le chemin nécessaire pour l'émancipation, c'est-à-dire pour mettre en œuvre la finalité sur laquelle s'adosse l'éducation populaire.

Nous pouvons nous demander avec Maxime et Rancière si mettre en avant les mécanismes de la dépossession n'implique pas plus loin une dépossession du peuple de sa propre parole.

Pour Rancière, une des conditions de la constitution d'un espace politique partagé est l'ouverture d'une scène de parole qui institue des sujets considérés comme ayant une parole qui compte. Il s'agit d'un espace où règne une forme d'équivalence dans le régime de la parole collective : un ordre instituant « des êtres parlants partageant les mêmes propriétés que ceux qui les nient »¹⁷⁶, notamment le fait d'être doté d'une parole douée de raison. Et les conflits politiques se jouent d'ailleurs essentiellement pour Rancière sur cette question de la parole et de sa prise en compte. Qui sont comptés comme partie prenante de cet espace politique ; et ceux qui n'en sont pas ? La lutte de ceux qui sont évincés de cet arène politique pour en faire partie est fondamentale : faire entendre sa propre parole, et ses raisons. Car il ne s'agit pas seulement que sa voix soit entendue (dimension acoustique), il s'agit d'être entendu dans le propos que l'on tient, dans le contenu de son dire (dimension symbolique).

Ainsi, dans l'acte politique il s'agit de vérifier l'égalité par la prise de parole, et il y a un enjeu de lutte pour la prise en compte de cette égalité. Or, avec ce regard-là, nous pouvons reconsidérer les mécanismes de la dépossession comme une façon de nier aux dominés leur faculté d'être parlants, et donc d'être politiques. Car envisagées sous le prisme de la dépossession, leurs paroles ne sont pas appuyées sur des raisons effectives : il ne s'agirait que d'opinions déformées par les schèmes de pensée de la domination.

Or pour Rancière « il apparaissait que les ouvriers n'avaient jamais eu besoin qu'on leur explique les secrets de la domination. Leur problème était de se soustraire intellectuellement et matériellement aux formes par lesquelles celle-ci s'imprimait sur leur corps, leur imposait des gestes, des modes de perception, des attitudes et un langage »¹⁷⁷. Il réfère ici aux expériences d'émancipations ouvrières du dix-neuvième siècle¹⁷⁸, mais nous pourrions nous réapproprier ce propos dans un contexte plus actuel.

Dans le sens proposé par Rancière, il s'agit alors de comprendre comment des personnes à priori exclues de l'espace politique réussissent à se faire entendre, et aussi comment des personnes à priori exclues du domaine de la pensée et de la création réussissent à y prendre part. Rancière nous propose ainsi une autre appréhension des dynamiques d'émancipation que celles tracées par Bourdieu. Pour Rancière l'émancipation est pensée en terme d'actes de bifurcation, sorties d'une voie tracée d'avance par les logiques d'assignation. C'est l'envers d'une vision tutélaire de l'émancipation où des personnes clairvoyantes et échappant aux déterminations viendraient instruire d'autres personnes sur les façons de s'émanciper.

Si nous revenons sur les propos de Maxime, il reprend aussi à son compte la métaphore du sacré. Pour lui les formateurs de l'éducation populaire politique seraient des « missionnaires ». Ils auraient à convaincre d'une « vérité ». Se prenant au jeu du calembour, Maxime avance que la vérité à révéler serait celle « de Dieu, de Bourdieu ». Il apparaît là-encore quelque chose de

¹⁷⁶ Rancière (1995), p46.

¹⁷⁷ Ibid.

¹⁷⁸ Voir la partie historique de cet écrit, et plus particulièrement : « Des artistes, des poètes et des philosophes : la face cachée du mouvement ouvrier ».

l'ordre d'un intouchable. Seules les personnes assermentées peuvent révéler les mystères de cette vérité, en en faisant ici leur mission. Ainsi, le militant politique qui est la figure prise par les acteurs de cette éducation populaire, est agi aussi par une dimension religieuse.¹⁷⁹

En creux, cette métaphore peut aussi référer à une émancipation pensée en terme d'horizon. Cette vision de l'émancipation fait écho à la culture religieuse chrétienne sous-tendue par l'attente d'un autre monde, qui est un monde tout autre que ce monde imparfait auquel chacun se frotte dans le quotidien du réel. C'est dans un même registre de futur et d'absolu que cet état d'émancipation, tel qu'il peut être promu à des endroits de l'éducation populaire, adviendra. L'abolition des rapports de domination c'est l'espérance de cet autre monde (le Grand Soir).

Or Rancière emmène là-encore le contre-point avec la vision d'une émancipation qui n'est pas pour demain, mais qui se pratique dans le présent. Les actes d'émancipation visent à bousculer la police (l'ordre institué) par la politique (la pratique en actes de l'égalité). La vérification de l'égalité en actes, et notamment dans les actes de parole, sont des gestes qui bousculent l'ordre social façonné par des logiques inégalitaires. Ces actes d'irruption de l'égalité ne peuvent être que rejoués, l'émancipation n'étant jamais acquise ou à atteindre, mais toujours recommencée dans la pratique (autant de petits matins). L'émancipation dans ce sens qualifie alors davantage une dynamique, un mouvement, plutôt qu'un état à atteindre.

Ainsi, l'éducation populaire pensée comme éducation politique des adultes est fondée sur le paradigme de l'instruction. Elle est aussi agie par cette cause finale¹⁸⁰ : ce « vers l'émancipation » qui irrigue beaucoup de discours d'éducation populaire. Cette façon d'envisager la pratique éducative est davantage présente à certains endroits du champ de l'éducation populaire qu'à d'autres, notamment dans le courant de l'éducation populaire politique. Mais je fais l'hypothèse que cette modalité éducative agit (plus ou moins) pour tous les praticiens de l'éducation populaire dans la mise en jeu de leur pratique.

C'est en tenant une position qu'il qualifie désormais d'extérieure à ce champ de l'éducation populaire que Maxime déploie son propos, et s'autorise à une telle critique. Dans aucun des entretiens réalisés je ne retrouve une telle description de ces pratiques pédagogiques et politiques reprises dans leur positivité par les personnes actrices de ces pratiques-là. Pourtant, certaines des personnes que j'ai rencontrées se situent elles-mêmes dans ce courant d'éducation populaire politique dont Maxime a été partie prenante et qu'il dénonce aujourd'hui fortement. Une première hypothèse pour expliquer ce décalage entre ce que nous décrit Maxime et ce que l'on ne retrouve pas (ou peu) dans le propos des autres praticiens concernés directement par cette forme d'éducation populaire c'est la fait que le réel des pratiques est plus équivoque que ce qui nous est brossé à gros traits par Maxime. Il nuance lui-même son propos après l'avoir ainsi déployé : à la fin de l'entretien il admet qu'il a présenté les choses de façon très binaire, mais que la réalité est évidemment plus complexe.

Ce qu'il nous présente ici est finalement une vision idéal-typique de ce courant, comme nous l'avons déjà rencontré précédemment pour l'école. Et cet idéal-type nous permet de saisir efficacement ce qui constitue une des polarités qui travaille le champ de la pratique d'éducation populaire. N'en retenant que les reliefs les plus saisissants, cette vision stylisée présentée par Maxime a l'avantage de nous fournir une lecture assez frappante de cette polarité-là, et de poser avec force des problèmes qui, s'ils avaient été trop nuancés par la dimension bigarrée du réel,

179 Cette métaphore qui noue le sacré au militantisme politique fait écho aussi au propos du philosophe Peter Sloterdijk (2021) pour qui le vingtième siècle qui a vu le recul du christianisme, a été la scène d'apparitions en Occident de « religions de remplacement », comme par exemple le socialisme. Religion de remplacement car ces mouvements politiques, comme les religions, constituent un système de convictions empreint d'imaginaire qui interprète le monde, fait autorité, et imprime un régime de conduites.

180 Désigne une des quatre causes chez Aristote, la cause finale étant la raison en vue de quoi quelque chose est réalisé.

ne nous auraient peut-être pas apparus avec autant de tranchant.

Maxime formule une autre hypothèse pour expliquer ce silence des praticiens sur la dimension d'instruction sur laquelle s'appuie leur pratique, dimension qu'il qualifie « d'impensé » voire de « tabou » :

Il y a une gêne parce qu'on voit bien que ce n'est pas tenable jusqu'au bout. Car cette position elle induit de faire à la place des gens. Et comme dans cette coopérative on était quand même pris aussi par cette idéologie autogestionnaire dans l'éducation, il valait mieux ne pas poser le débat clairement.¹⁸¹

Ce qu'il nous décrit ici renvoie au mécanisme de l'injonction paradoxale. Connu aussi sous le nom de double contrainte¹⁸², ce mécanisme qualifie une situation où une personne est soumise à deux demandes, à deux contraintes contradictoires (donc logiquement incompatibles). L'injonction contradictoire rend alors la réponse insoluble pour la personne concernée, ce qui peut provoquer, par exemple, souffrance et sentiment de raté permanent.

Ici, il s'agit à la fois pour le formateur militant de l'éducation populaire politique d'instruire le peuple des dominations qu'il subit en vue de son émancipation, et en même temps d'être dans une forme d'éducation autogestionnaire supposant égalité des places et distribution à équivalence du savoir (à contrario de la transmission descendante et unilatérale), et qui suppose aussi de ne pas prédéfinir les finalités de l'éducation (à contrario d'une finalité d'émancipation pensée d'emblée dans les termes d'une sortie des rapports de domination).

Maxime emploie le terme d'idéologie, qui est à entendre ici dans le sens moral et normatif. Dans ce sens, idéologie qualifie un système de valeurs et de normes qui dépasse l'individu, et qui rend compliqué voire impossible le fait de questionner ce qui apparaît alors comme fondement intangible des pratiques concrètes. Cette dimension idéologique renforce le caractère impérieux de ces deux demandes, car c'est une dimension qui dépasse l'individu. Elle peut être difficilement questionnée, elle apparaît comme absolument vraie. Ce qui a pour effet d'intensifier la façon dont agissent ces deux endroits de la contrainte pour le praticien.

Une des façons alors de résoudre (sans la résoudre) cette injonction paradoxale est de ne pas la regarder, et la passer sous silence. Et ce tabou collectif crée un mouvement qui renvoie la tâche à l'individu de faire avec cet impossible (concilier dans la pratique ces deux idéologies contradictoires), au lieu de travailler collectivement cette contradiction en inventant des façons d'y répondre.

Continuons à suivre Maxime pour s'intéresser à cette autre polarité qui travaillerait l'éducation populaire et qu'il nomme la pédagogie autogestionnaire. Car cette question se pose en l'écoutant : plutôt que de transmettre des savoirs subversifs, l'enjeu ne serait-il pas de subvertir le rapport d'éducation lui-même ?

¹⁸¹ Entretien 7

¹⁸² Concept forgé initialement par l'anthropologue Gregory Bateson dans les années 1950 (en anglais : *double bind*).

Subvertir le rapport d'éducation ?

Le formateur, c'est juste celui qui signe les papiers

Maxime nous décrit les gestes fondateurs de la coopérative d'éducation populaire politique. Dans ses débuts, le Pavé est pris selon lui dans d'autres modalités de formations :

On s'interdisait de faire des topos parce qu'on trouvait que c'était descendant, qu'on reproduisait des rapports au savoir classiques. Ça n'étaient pas des positions théoriques abouties. C'était "Non ! Nous on ne fera pas des power points ! On ne va pas faire cours !" En tout cas, on ne voulait pas faire ce qu'on estimait pas bien en en prenant des symboles. Et ça donnait des trucs plutôt intéressants, parce que ça nous obligeait à aller à contre-courant de nos propres pentes. On s'obligeait à ne faire que de l'ascendant, on appelait ça comme ça. Donc des petits groupes, poser une plénière pour recenser des idées, et on refait des petits groupes. Et on faisait une animation comme ça : grand groupe, petits groupes. C'était plutôt ça la pédagogie. Et nous les formateurs on intervenait peu, et surtout pas pour donner notre avis, enfin, pour asséner un point de vue.

Cette pédagogie apparaît décrite comme une contre-institution¹⁸³ de l'école telle qu'elle a été présentée dans sa version idéal-typique exposée plus haut. Elle se pose dans son acte fondateur comme l'image inversée de l'école. En ne faisant que de « l'ascendant » elle s'oppose à la transmission de savoirs descendante symbolisée par le cours, forme reproduite en formation par l'entremise du topo (puisque le topo s'appuie sur les mêmes paradigmes que le cours dans la façon dont il découpe le rapport de savoir). Il s'agit pour le formateur de résister à « ses pentes » qui emmèneraient du côté des formes scolaires. En tant que chacun a été élève et a été socialisé en partie par l'école¹⁸⁴, elle est une institution fondatrice dans la façon dont elle institue une certaine modalité de rapport de savoir entre éducateur et éduqués. Le rapport d'éducation scolaire reste ainsi un institué particulièrement prégnant dans le champ de la formation. Il est constituant pour tous, formateurs comme stagiaires.

Une autre figure repoussoir de cette pédagogie est, comme nous le reverrons plus loin, le formateur-expert symbolisé par les power-points.

Dans cette pédagogie, les formateurs ont la volonté de ne pas imposer leur point de vue. Et les méthodes ne se déploient pas en une variété d'outils participatifs ; elles sont des formes simples consistant principalement en des allers et retours entre des plénières et des petits groupes de travail. Là aussi, ce sont des éléments qui distinguent cette pédagogie de la façon dont elle a ensuite évolué dans cette coopérative, et que Maxime nous a décrit précédemment.

Le formateur a une fonction d'organisation et d'administration qui le distingue des stagiaires. Mais une fois l'espace de formation institué, l'intention est de rester à une équivalence de places, pour garantir une égalité dans le processus de formation.

On faisait le pari de se mettre en SCOP et ouvrir des espaces de formation. Mais j'aurai pu tout aussi bien être stagiaire, et les stagiaires qu'on avait être les formateurs si c'est eux qui avaient fait ce pari de monter une SCOP. Comme une équipe de foot ou il y en a un qui est entraîneur, c'est un poste comme un autre. Le formateur c'est juste celui qui signe les papiers, qui fait qu'on

¹⁸³ Sur le concept de contre-institution, voir Lapassade (1971)

¹⁸⁴ La part de population qui n'a pas été scolarisée en France est actuellement très minoritaire. Les chiffres varient selon les sources mais il semble qu'aujourd'hui moins de 0.5% des enfants ne vont pas à l'école, bénéficiant alors de « l'instruction en famille ».

a le droit d'avoir quatre jours pour réfléchir à notre métier. Et après on réfléchit ensemble, tous à égalité.

La division sociale du travail au niveau du savoir est niée, comme une volonté d'abolir le rapport d'éducation. Mais cette volonté reste ambiguë, puisque l'image donnée pour le formateur est celle de l'entraîneur de football. Donc, même si l'idée ici pour Maxime est d'affirmer le principe d'égalité dans la mise en jeu du savoir (on suppose que l'entraîneur ne sait pas mieux jouer au football que les joueurs), on peut se demander si cette image ne révèle pas aussi, en creux, une fonction différenciée pour le formateur dans le rapport pédagogique : celui de mettre en œuvre les modalités pédagogiques. Car bien que la pédagogie paraisse simple en apparence (les allers-retours grand groupe, petits groupe), il s'agit cependant de dispositifs à tenir et d'une posture à affirmer, d'autant plus que ces choix pédagogiques vont à l'encontre des institués pédagogiques dominants (formes scolaires) et donc des pentes de chacun. Pour reprendre l'image de l'entraîneur, il s'agit de garantir l'espace d'entraînement tel qu'il a été pensé, avec ses principes ; et mettre en œuvre les façons de s'entraîner.

Il s'agit donc à cet endroit d'une place spécifique, place qui est occupée par le formateur et non par les stagiaires. Et il semble que la spécificité de cette place soit compliquée à penser ici, et à distinguer de celle des stagiaires, du fait du présupposé fort d'égalité qui fonde cette pratique, et qui tend à se confondre avec un principe d'identité de places (l'identité étant pourtant sur un plan différent que l'égalité). Comme si l'égalité de dignité sur le plan des intelligences et des savoirs impliquait que la même place soit prise dans le processus pédagogique, ce que je mettrai plus loin en question.

Et aussi, bien que présentée par Maxime comme l'envers de ce qu'est devenue ensuite l'éducation populaire politique, la dimension idéologique (dans ses aspects moraux et normatifs) s'impose aussi sur tous les aspects de cette pédagogie qualifiée d'autogestionnaire¹⁸⁵. Tel que présenté ici, il s'agit aussi d'un modèle pédagogique prescriptif pour les formateurs. Dans cet envers, il y a aussi quelque chose qui apparaît comme étant une forme de dogmatisme.

Sortir d'une pédagogie du mépris et affirmer l'égalité des intelligences

Un des principes de cette pédagogie autogestionnaire est de s'opposer au fait que le savoir est du côté du formateur ; il s'agit de chercher ensemble, avec les participants. Elle part d'un principe qui affirme une égalité de dignité des positions de chacun, une reconnaissance de la capacité de pensée de tous, en écho notamment à l'égalité des intelligences qui est au fondement de la pédagogie développée par Jacotot à partir de la figure du maître ignorant. Maxime resitue pour lui l'importance de ce qui est au principe de cette pédagogie dans son histoire sociale et familiale.

Ce que je t'ai raconté c'est très actif chez moi car je viens d'une famille très prolo. Je passe quatre ans au collège à avoir honte de mes parents, de mes origines sociales. Je trouve vraiment que les pauvres sont des cons qui ont juste envie de rester pauvres tellement ils sont cons. On refait le monde à dix-sept, dix-huit ans, et je me politise. Là je prends conscience de tout ça, et je deviens fier de mes origines sociales.

C'est vraiment important pour moi d'être dans ce rapport autogestionnaire dans l'éducation

¹⁸⁵ Comme en témoigne certaines formulations de Maxime dans les propos cités plus haut : « pas bien » ; « on s'interdisait ».

*pour expliquer aux gens que leur intelligence elle est égale aux riches ou aux intellos. Et donc c'est déguélasse qu'il y en aient qui soient mal payés, avec des vies de merde, et des autres très bien payés. Et je vois bien que mes parents ont intériorisé qu'ils étaient plus bêtes, et donc que c'était normal qu'ils aient moins d'argent. Dans l'éduc pop c'est aussi pour ça que j'ai vraiment envie de contribuer à faire en sorte que mes parents se sentent intelligents ! Ou que les gens comme mes parents arrêtent de se sentir bêtes, et intériorisent ainsi que c'est normal qu'ils soient dominés. Il faut absolument promouvoir un rapport au savoir qui soit appuyé sur l'égalité des intelligences.*¹⁸⁶

En écho avec Jacques Rancière, Maxime explicite la façon dont l'ordre social des places dans l'ordre du savoir et de l'intelligence rejoue l'ordre social des places sur l'aspect des conditions matérielles et économiques. Et plus que de la rejouer, elle la justifie. L'inégalité (construite) des intelligences fonde l'inégalité (construite) sur le plan économique : les classes populaires sont rivées dans les mécanismes sociaux à la bêtise comme elle le sont à la pauvreté, le premier aspect expliquant le second. Et ces mécanismes sont intériorisés par les personnes elles-mêmes. C'est en cela que Jacotot (repris par Rancière) affirmera qu'une des conditions premières de l'émancipation c'est la volonté décisive de se considérer comme égal parmi d'autres égaux, de s'affirmer comme ayant une intelligence égale aux autres. C'est un principe premier que doit provoquer des pédagogies émancipatrices, et un présupposé sur laquelle elles doivent fonder leurs pratiques.

Il s'agit alors pour le pédagogue, partant du principe d'une égalité des intelligences, de construire des manières de faire, des dispositifs, qui fabriquent une égalité de position. Déjà pour sortir du mépris dans laquelle peuvent les jeter les dispositifs sociaux habituels (notamment des façons de faire en pédagogie). Et plus loin pour pouvoir bousculer l'ordre social plus général : si je me considère comme ayant une égalité d'intelligence aux autres, et que je le vérifie, pourquoi n'aurai-je pas accès à une égalité de condition ? Qu'est-ce qui alors justifie l'inégalité que je subis dans ma vie concrète, matérielle ?

Cette posture pédagogique et politique s'inscrit en contre d'une posture du militant politique d'avant-garde. Il ne s'agit plus ici d'expliquer aux gens qu'ils sont dominés, la façon dont ils le sont, et comment ils peuvent s'en sortir. C'est ce que Maxime nous décrit ici, en relatant son expérience professionnelle dans une association d'éducation populaire qu'il a eu avant de fonder la coopérative d'éducation populaire politique.

On est en deux mille deux, Le Pen est au deuxième tour de la présidentielle, et là on a bien conscience que les modes éduc pop classiques ne s'adressent absolument pas aux électeurs du FN. On ne peut pas se dire d'éducation populaire et considérer que la moitié de la France est conne et qu'on ne veut pas leur parler. Le point de départ de l'association c'est « comment on fait pour penser avec des électeurs du FN ? ».

*On a monté des Porteurs de paroles*¹⁸⁷. *On choisissait un thème qui nous tenait à cœur, car du haut de notre grand savoir on voyait bien les sujets de société qu'il fallait aborder, on se donnait ce droit-là. Mais par contre, comme on ne voulait pas faire la morale à des gens qu'on trouvait stupides, on se forçait à trouver une question à laquelle nous-mêmes nous n'avions absolument pas la réponse. L'idée c'était de poser des questions et d'y réfléchir ensemble. Et il y avait cet effort d'essayer de regarder à quel endroit on se sentait surs de nous, et où on reproduisait ce système d'entre soi et de supériorité intellectuelle militante sur le reste du peuple.*¹⁸⁸

¹⁸⁶ Entretien 7

¹⁸⁷ Une technique d'échange et de débat dans l'espace public

¹⁸⁸ Entretien 7

Pour Michèle qui est militante depuis de nombreuses années dans une association qui s'appuie sur la pédagogie des chantiers, cette prise en compte de l'égalité des intelligences s'accompagne nécessairement de la dé-hiérarchisation des formes de savoirs. En effet, si les représentations sociales dominantes distribuent les savoirs sur une échelle de valeurs, plaçant certains (intellectuels) au-dessus des autres (manuels), il s'agit en tant que pédagogue de l'éducation populaire de se forger un autre regard, et envisager notamment la complexité et le haut degré de réflexion que nécessite l'usage de savoirs dits manuels. Cette critique de la binarité instituée entre savoirs manuels et savoirs intellectuels est une façon aussi de remettre en question les hiérarchies sociales appuyée sur une prétendue distribution différentielle de l'intelligence. Notamment car la partition en classe sociale recoupe généralement la division sociale du travail ; division qui attribue aux uns le travail qualifié d'intellectuel et aux autres le travail qualifié de manuel.

J'ai toujours été choquée par l'espèce de coupure qu'il y aurait entre des gens qui auraient soi-disant l'intelligence de la main et les autres qui auraient une intelligence du cerveau ! Il n'y a aucun travail technique qui ne peut se faire sans réflexion. Tu ré pares ta bagnole, faut que tu cherches d'où ça vient, que tu saches comment ça a marché, que tu réfléchisses, que tu fasses des diagnostics, que tu testes. Tout ça n'est pas simple du tout, et pas plus simple, ni plus bas, que d'analyser un texte littéraire. Ça demande beaucoup de réflexion et beaucoup d'organisation dans sa tête. Et puis dans les réalisations manuelles, tu as aussi des gestes qui relèvent de l'artistique. Quand tu as vu par exemple des gens faire des enduits extrêmement beaux, dans la couleur, dans la texture ... C'est des mini chefs-d'œuvre, autant que quand tu écris un recueil... Et ces savoirs-là, ils se transmettent aussi par de la patience, par de l'exigence, de l'entraînement, de l'essai. C'est à égalité avec les autres formes de savoirs.¹⁸⁹

Cette critique rejoint la lutte contre la division instituée entre ceux qui pensent et ceux qui font. Un geste qui irrigue une partie importante du mouvement d'éducation populaire.

Cette façon de considérer chacun dans ses facultés d'être pensant, Françoise, institutrice militante du mouvement Freinet, tente de le faire envers ses élèves.

Avec les élèves que j'ai, on parle, on discute sur des sujets essentiels : la mort, l'amour, les bébés... Tout ce qui les traverse. Et à l'école il y a très peu de classes qui parlent de ça, qui les prennent en compte en tant qu'humains pensant, philosophes !¹⁹⁰

Françoise témoigne d'une façon de résister au cadre institutionnel de l'école qui renvoie les enfants à certaines places, ces mécanismes les empêchant notamment d'être reconnus dans leur capacité à occuper certaines positions dans le travail intellectuel. Comme celle de philosophe par exemple ; position qui culturellement symbolise l'humain en prise avec la complexité et le travail de la pensée ; position à priori inaccessible pour des enfants.

Garantir une pédagogie plutôt que transmettre des savoirs

Maxime note le manque d'héritage (historique et théorique) lui permettant de fonder leur tentative de pédagogie autogestionnaire, les empêchant alors de consolider et stabiliser cette pédagogie. Ce manque de soubassement suscite ainsi de la fragilité. Et, pour revenir à la au

¹⁸⁹ Entretien 4

¹⁹⁰ Entretien 1

Pavé, la coopérative dans laquelle il a été salarié, ceci expliquerait pour partie selon lui la façon dont a ensuite glissé cette pédagogie, qui a fini par se déployer à partir du paradigme opposé, celui de l'instruction.

Les premiers qui avons fondé la SCOP, on portait tous cette pédagogie autogestionnaire, sans même avoir bien conscience de notre propre héritage, sans même avoir conscience qu'on faisait ça, ou qu'on y tenait. Et on se sentait aussi bricoleurs. On était balbutiants, pas surs de nous, sans vraiment de repère. Mais on était dans la bonne direction, en bricolant avec ce qu'on pouvait. De toutes façons on était pas capables de faire des topos. Et pendant le DHEPS¹⁹¹, je lis Le maître ignorant, que je n'avais pas lu, parce que moi je n'étais pas intello, j'avais pas lu les livres. Je lis ça et je dis : « C'est ça que je voulais faire, c'est ça qu'on a essayé, tâtonné, et qu'on a au fur et à mesure lâchés pour se conformer. »¹⁹²

L'image du bricoleur, qui fait avec ce qu'il a sous la main, sans plan véritablement préétabli, illustre cette démarche qui s'est inventée avec conviction mais sans fondation. Cette démarche heuristique du tâtonnement, qui a permis d'inventer des modalités pédagogiques en accord avec des principes, ne s'avère pas suffisante pour garantir ces principes et les finalités d'une pratique, pratique qui va opérer progressivement un déplacement majeur. Ce n'est que plus tard que Maxime, en relisant son parcours, découvre une ressource théorique qui aurait pu étayer cette démarche : Le maître ignorant¹⁹³.

D'autres formateurs réfèrent à cet ouvrage. Frédéric nous décrit la façon dont il s'est saisi de cette figure particulière du maître :

La question du maître ignorant m'intéresse beaucoup parce que ça parle pour moi de la posture de formateur, et du savoir aussi. Car la personne qui anime la formation – maître, ou je ne sais pas quoi - en fait il n'est là que pour des raisons pédagogiques. Il n'est là que pour faire émerger du savoir, aller en chercher. Ça n'est pas beaucoup développé de manière collective dans le maître ignorant. Mais en rapprochant, on pourrait dire qu'un formateur il n'aurait pas besoin d'avoir beaucoup de savoir. Il aurait besoin d'avoir beaucoup de savoir sur le dispositif de formation, sur l'animation, et sur la pédagogie. C'est à cet endroit qu'il faudrait acquérir du savoir : expérimenter, se confronter avec d'autres, penser ce qu'on a fait. C'est dans la posture de formateur et dans la pédagogie : l'enchaînement des temps, de la réactivité par rapport à ce qui se passe, de l'attention à l'ensemble du groupe et aux individus qu'il y a dedans, de la modulation selon les rythmes et les vitesses de chacun. Un travail de la situation, avec quand même cette double entrée qu'est celle du dispositif, et celle de la posture, c'est-à-dire de la tactique sur place.

Je m'améliore encore aujourd'hui. C'est un savoir sans fin, et c'est là qu'il faudrait se concentrer plutôt que sur le contenu en tant que tel. Et un bon formateur, peut-être, ça se rapprocherait un peu de l'image de l'instit qui n'est pas spécialiste des matières qu'il enseigne, mais qui est spécialiste de la manière de les enseigner. Et c'est pas un prof de maths ou un prof de philo qui a le camion plein, et qui t'en donne un carton parce que t'es pas au niveau.¹⁹⁴

¹⁹¹ Un parcours de formation à la recherche-action animé par le réseau des CREFAD (réseau d'éducation populaire) que Maxime a intégré à la suite de son départ de la coopérative.

¹⁹² Entretien 7

¹⁹³ Rancière (2004)

¹⁹⁴ Entretien 9

Frédéric reterritorialise¹⁹⁵ la figure du maître ignorant dans le domaine de la formation pour adultes, et dans le cadre d'une pédagogie qui s'appuie le groupe, le travail coopératif et les échanges entre participants. La manière dont Rancière rend compte initialement de la pédagogie de Jacotot s'installe peu dans ce décor collectif : elle s'actualise principalement dans une relation duelle maître / élève. Rancière insiste davantage sur la façon dont le maître doit provoquer chez chacun, par un travail exigeant et tenace, la volonté décisive condition de toute émancipation : celle de se considérer comme égal parmi les autres égaux. Cependant, cette figure particulière du maître ignorant prise dans une nouvelle scène (celle de la formation collective pour adultes), continue à opérer en ce qu'elle interroge l'acte de formation, la pédagogie comprise ici à partir de trois aspects : définition et conduite du dispositif de formation¹⁹⁶, élaboration de sa propre posture de formateur, et travail de la situation dans les particularités de l'ici et maintenant.

Posture vient du latin *ponere* : placer. En cela, la figure du maître ignorant proposerait une autre façon de se placer pour le formateur, en se déprenant notamment de la figure du professeur dépositaire des savoirs et chargé de les transmettre, figure avancée dans le paradigme de l'instruction. Cette posture de maître ignorant emmènerait le formateur à travailler son savoir pédagogique, plutôt que d'accumuler des savoirs en vue de les transmettre. Dans ce sens, il se place comme garant et animateur du dispositif de formation, et il travaille la situation de formation, à partir de ce qu'elle a de singulier et d'imprévisible. C'est cette fonction pédagogique qui constitue le cœur de sa pratique et sur laquelle il a à lui-même à apprendre et se perfectionner (plutôt que sur l'apprentissage des contenus de savoirs en eux-mêmes).

Ceci n'évacue pas pour autant les savoirs. Le formateur les considère, et il s'agit de proposer des formes de rencontres entre des savoirs et les stagiaires. Mais ces rencontres sont provoquées en diversifiant les chemins et les façons de faire. Il s'agit d'ouvrir d'autres méthodes que celle de la transmission, transmission comprise dans sa forme dominante comme transmission unilatérale des savoirs du maître aux élèves sur un mode professoral (conception bancaire de l'éducation pour reprendre les mots de Paolo Freire). Il s'agit pour Frédéric de travailler notamment les façons d'aller en chercher pour les remmener au groupe, et aussi d'en faire émerger chez chacun, et dans le groupe. C'est ce qu'il précise ici :

*J'ai croisé cette histoire de Jacques Rancière et de maître ignorant qui m'a bien parlé, et on avait pour habitude en formation d'essayer de trouver des techniques et des manières de faire pour faire ce qu'on appelait de l'auto-formation collective. Par exemple en entraînement mental, le formateur a tout un savoir : il connaît les schémas, il sait comment les utiliser, ou peut-être en partie, au moins il fait semblant. Et donc c'est quelque chose qu'on peut transmettre. Et puis ensuite, il faut essayer de trouver des plages pour que ça devienne petit à petit de l'auto-formation collective, et que chacun puisse y apporter le savoir qu'il est en train de construire. Par exemple, comment chacun utilise la dialectique dans la vie quotidienne.*¹⁹⁷

C'est en terme de dynamique qu'est alors pensé le maître ignorant : emmener progressivement les participants à se construire leurs propres savoirs, en se départissant par là même d'une dépendance aux savoirs du formateur. C'est un mouvement d'appropriation de la capacité à faire savoir pour chaque participant qui s'installe peu à peu, à partir d'une certaine posture adoptée par le formateur. Ce sont des façons de faire du formateur qui permettent de susciter ce mouvement d'autonomisation chez les apprenants dans l'appropriation et l'élaboration de leurs propres savoirs.

¹⁹⁵ En référence à Deleuze et Guattari (1980).

¹⁹⁶ Je préciserai la notion de dispositif plus loin dans ce travail.

¹⁹⁷ Entretien 9

Pour Frédéric, le maître ignorant n'est pas une posture de pureté à tenir. Il se garde notamment d'en faire une idéologie ou un dogme.¹⁹⁸ Il s'agit davantage d'une figure permettant d'interroger la pratique, et l'indication d'une dynamique possible, d'un moyen à mobiliser par le formateur pour tenir une position à un moment donné, afin de participer à construire d'autres modalités de rapport au savoir pour les stagiaires. Le travail de la situation semble ainsi prévaloir, travail de la situation qui exige de pouvoir adapter sa posture aux aléas du contexte, à la complexité du réel dans laquelle s'inscrit l'acte pédagogique.

J'y arrive plus ou moins au maître ignorant, en jonglant avec le réel. Dans la plupart de mes formations il y a des phases où je délivre du savoir, où je fais une petite conférence sur un aspect. Après on en discute. D'abord parce que je ne suis pas dogmatique. D'autre part parce que ça permet d'accélérer à certains endroits. Et parce que d'être complètement dans l'auto-formation collective c'est difficile car il y a beaucoup de résistances parmi les participants. Et donc pour y arriver, c'est quand même plus facile d'alterner, de jongler, d'y aller progressivement. Et pour moi la finalité ce n'est pas le maître ignorant, qui reste un moyen pour se créer un rapport au savoir. Pour accéder à cette finalité, ça passe par un peu de maître ignorant, un peu de conférence, un peu de moments collectifs mixtes. C'est un chemin.

Frédéric nous propose à partir de la figure du maître ignorant une lecture dynamique entre position de savoir et de non-savoir jouées dans le rapport de formation. Nous pouvons enrichir cette lecture-là en écho avec le rapport institué entre un analysant et son analyste dans la cure psychanalytique, et la façon dont sont articulées ici les position de savoir et non-savoir.¹⁹⁹

Quand un sujet s'adresse à un analyste, il est confronté à quelque chose qui fait énigme pour lui (une souffrance, une douleur). Il est en recherche de significations pour répondre à cette énigme ; il s'agit de répondre à une question qui est posée par des symptômes. Un des éléments à l'œuvre dans l'adresse à un analyste est alors le fait pour l'analysant de poser l'analyste comme sujet supposé savoir. Pour Lacan nous sommes toujours prêts à installer quelqu'un à cette place. Il faut absolument qu'il y ait quelqu'un qui sache, et qui puisse s'avérer infaillible.²⁰⁰ Or le fait de poser l'analyste dans cette place de sujet supposé savoir est à la fois un obstacle à la cure, mais aussi sa condition de possibilité.

C'est un obstacle car l'analyste n'en sait rien de ce qui traverse l'analysant. Le sujet supposé savoir c'est l'analysant : c'est lui qui possède le texte inconscient (son propre texte qui est éminemment singulier) qui lui permettra de déchiffrer son énigme, interpréter ses symptômes. Et l'analyste ne peut pas, et ne doit pas, se substituer à lui pour faire ce travail.

C'est une condition de possibilité de la cure car, en occupant la place du sujet supposé savoir, l'analyste occupe une fonction. Et au début de la cure il s'agit pour l'analyste de jouer sur « cette feinte », car s'il refuse trop vite d'occuper cette place de savoir, il empêche le transfert, condition de la cure.

¹⁹⁸ Cette position fait écho à la posture de Lapassade, pourtant fervent du non-savoir. Dans ses stages d'entraînement à l'analyse institutionnelle, qui sont basés sur l'autogestion pédagogique et une certaine position de non-savoir du formateur, il s'agit pour lui de ne pas céder non plus au fétichisme de la non-directivité ou de l'autogestion. Ainsi, il ne s'interdit pas des importations didactiques. La non-directivité est relativisée, mesurée, car le temps de la session est trop court pour que le groupe accède par lui-même à sa connaissance institutionnelle. Lapassade (1973).

¹⁹⁹ Pour développer cet aspect je m'appuie essentiellement pour ce qui concerne la cure psychanalytique sur un article de Eric Guillot intitulé Phénomène et structure du transfert (qui lui-même s'appuie sur une lecture de Jacques Lacan) : <https://www.lacan-universite.fr/wp-content/uploads/2019/01/03-Ironik33-Eric-Guillot.pdf> [consulté le 7 octobre 2021].

²⁰⁰ Le rapport à Dieu pouvant être une quintessence de ce rapport-là : il garantit que les choses ont un sens, qu'il y a un savoir déjà-là.

Il s'agit cependant tout au long de la cure de réduire cette fonction pour la remettre progressivement sur l'analysant, en se tenant notamment pour l'analyste sur la réserve. En laissant peu à peu cette place du savoir vide, l'analyste laisse la place possible à l'émergence du texte inconscient que l'analysant a lui-même à produire. C'est pourquoi l'analyste ne répond pas à sa demande de signification, à la demande de déchiffrement de ses symptômes. L'interprétation de l'analysant est donc permise par le retrait de l'analyste de cette place d'interprétant. Elle est aussi permise par la croyance, la conviction de l'analyste à la capacité de savoir de l'analysant. L'analyste n'est là que pour favoriser la connexion de l'analysant à son savoir inconscient, car c'est bien lui finalement le sujet supposé savoir. Et c'est bien un soutien à partir de « ce point de non-savoir » qui est suscité par l'analyste, et qui permet que le sens advienne pour l'analysant : son propre sens à lui.

Il s'agit de ne pas confondre les plans. Ce n'est pas la même chose qui se joue dans le rapport de la cure et dans le rapport de formation. Cependant, nous pouvons quand même tenter de saisir d'autres reliefs dans ce qui se joue dans le rapport de formation à partir de cette perspective proposée par la psychanalyse, et en résonnance avec certains des propos précédents de Frédéric.

Car celui qui est installé en formation dans la place du sujet supposé savoir par les stagiaires c'est le formateur, supposé (au moins inconsciemment) infaillible. Et dans le rapport de formation il y aussi du transfert qui se joue ; cette force d'attachement et de projection, qui en constituant un certain rapport avec le formateur permet pour les apprenants qu'il y ait accès au savoir : c'est-à-dire accès au sens, aux significations, aux richesses et aux déplacements symboliques.

Pour que le stagiaire produise lui-même ce qui fait sens pour lui, à partir de son propre régime de significations, pour qu'il enrichisse et déplace son univers symbolique (et que la formation ne se réduise pas à l'apprentissage et l'accumulation d'objets culturels), il doit accéder lui-même à cette place de sujet supposé savoir. Et pour qu'il produise également des réponses en rapport à ses propres questions ; questions qui en psychanalyse sont des symptômes, et qui en formation peuvent tout aussi bien être des difficultés rencontrées, des curiosités, ou des interrogations dont les apprenants n'ont pas les réponses, et qui donnent l'élan de chercher.

Or, ce que peut nous apprendre la psychanalyse, c'est que le formateur a quelque part à jouer avec ces positions de non-savoir et de savoir, en envisageant ces places en terme de fonction (et non en terme de possession ou non possession d'objets de savoir). A la fois, faire en quelque sorte suffisamment croire qu'il sait pour que le lien de formation puisse s'installer et que la dynamique d'apprentissage, d'enrichissement, de déplacement puisse se mettre en branle pour les stagiaires. Et en même temps progressivement se retirer de cette place-là, laisser la chaise de formateur vide, organiser son absence, pour que les stagiaires puissent occuper cette place, et donc cette fonction de savoir. Et aussi pour le formateur, comme pour l'analyste, tenir cette conviction que celui qui est supposé savoir, celui qui est supposé donner la réponse à ses propres questions, poser du sens en écho à ses propres énigmes, c'est l'apprenant lui-même.

C'est aussi dans ce sens qu'il est intéressant de saisir la figure du maître ignorant en terme de dynamique (et non comme position arrêtée, comme position de pureté à tenir absolument).

Ce qui insiste et travaille en creux : les savoirs, légitimité et monnaie d'échange du formateur ?

Frédéric note une forte résistance des participants face au non-savoir du formateur.

C'est très dérangent quand quelqu'un ne connaît pas un sujet et fait une formation là-dessus.

*Ça dérange plus ou moins le formateur. Mais surtout, ceux que ça dérange le plus ce sont les participants. Ce n'est pas dans les représentations, ce n'est pas possible. Je pourrais dire des choses qui ne sont pas vraies, qui ne sont pas justes. Il y a des gens qui n'aiment pas du tout, qui résistent, qui luttent, qui essaient de détruire le dispositif.*²⁰¹

Georges Lapassade²⁰² note que les groupes, notamment les groupes en formation, sont traversés par les institutions. Ces institutions définissent un certain rapport maître / élève, elles opèrent une certaine découpe du savoir, elles distribuent des places dans le procès de savoir. Le poids de l'institué limite l'innovation instituante, en témoigne ici la résistance des stagiaires aux postures de non-savoir des formateurs. Le niveau de l'institution est le plus caché : c'est l'inconscient politique, un niveau qui traverse tous les autres niveaux (groupe, organisation, et aussi individus). Et l'institué a une apparence de naturalité, qui est dévoilé par des événements ou des positions instituantes : ici la position de non-savoir prise par le maître. Cette position de non-savoir fonctionne alors comme un analyseur²⁰³ car elle dérange les habitudes, elle heurte ce qui est communément admis. C'est une position instituante qui rentre dans un rapport de force avec l'institué, institué tenu ici par les positions des stagiaires qui résistent à ces modalités pédagogiques qui destituent le formateur de son endroit de savoir.

C'est un aspect que l'on peut retrouver dans les propos d'autres praticiens que j'ai rencontré. Révélant à plusieurs endroits l'institué qui travaille le rapport d'éducation dans lequel s'inscrit l'acte de formation, plusieurs actes fonctionnent comme des rappels à l'ordre : c'est au maître, au formateur, d'être détenteur du savoir, et plus loin de la vérité. C'est un présupposé tacite qui, s'il est bousculé, met en danger du point de vue des participants (et parfois même du formateur qui tente de tenir cette position) la possibilité d'apprendre. Cela peut créer de la confusion, déjà dans les places qui sont prises et qui bousculent l'ordre habituel formateur / stagiaires, et plus loin dans la parole qui fait repère et autorité. Si le formateur n'est plus détenteur du savoir, de la vérité, à qui et à quoi puis-je alors me fier ? Ce trouble génère de l'inquiétude voire de l'angoisse qui peut déstabiliser certains.

La résistance à assumer une position de non-savoir peut venir aussi des formateurs. Pour Laura :

*Il y a sûrement un enjeu de légitimité dans le fait de mobiliser et livrer tous ces savoirs : de démontrer qu'on est à notre place et qu'on a des savoirs à partager qui sont intéressants pour les stagiaires.*²⁰⁴

Cet enjeu pour la formatrice de gagner en légitimité par les savoirs revient dans d'autres propos de formateurs. Légitimité fait appel étymologiquement à un registre juridique (du latin *lex* : loi). La signification première de ce terme est « fondé en droit », « conforme à la loi »²⁰⁵. Quand ce mot est convoqué dans les paroles de praticiens, il ne réfère pas à la loi en tant que règle juridique officielle et prescription d'état. Mais il révèle une autre forme de loi plus sous-terraine mais néanmoins agissante, qui régit les accès à des positions, notamment le fait de pouvoir s'autoriser à être formateur dans ce champ de l'éducation populaire. Pourtant à priori, le fait d'être formateur dans l'éducation populaire ne requiert pas de diplôme ou de titre professionnel particulier : il suffirait de se déclarer comme tel pour l'être. Mais une loi symbolique qui agit

²⁰¹ Entretien 9

²⁰² Lapassade (1973)

²⁰³ Analyseur compris dans le sens de l'analyse intentionnelle. Ici c'est une position prise par le formateur (le non-savoir) qui dérangeant les positions habituelles oblige, par son action même, une analyse de ce qui fait institution. Elle dévoile les ressorts cachés du rapport de savoir défini par le rapport maître / élève, formateur / stagiaire, tel qu'il est établi traditionnellement, le savoir étant institué du côté du maître, du formateur.

²⁰⁴ Entretien 6

²⁰⁵ Voir Alain Rey (2019)

de façon implicite semble édicter qu'il y a besoin d'un certain niveau de savoirs, d'avoir dans ses bagages suffisamment de savoirs à transmettre, pour être un formateur qui n'usurpe pas sa place.

On dit « Pour pouvoir faire de l'éducation populaire, faire ce qu'on fait, on n'a pas besoin d'avoir des diplômes. » Mais dans la pratique ce n'est pas si vrai que ça. Au moment où j'arrive dans la SCOP j'ai un doctorat, et il y a déjà Magali qui a fait Sciences Po. Comme par hasard, rien qu'avec ce binôme là, ça nous ouvre des chantiers pas possibles ou des demandes plus complexes auxquels on n'aurait pas eu accès avant. C'est lié au rapport de classe, et au diplôme. Et dans ce qu'a traversé l'équipe de la SCOP, il y a aussi une forme de rapport de classe qui se joue dans le rapport à l'écriture qui est hyper puissant et violent. Mine de rien, on s'y frotte quand même souvent. Car ces demandes plus complexes, ça demande à se sentir autorisée à poser un point de vue, emmener des choses qui dépassent le cadre de l'animation en éducation populaire, des endroits où tu te frottes à des inconnues, où tu vas lire ou relire des trucs.

Par-rapport à ça, j'avais un bonheur de retourner vers ma bibliothèque, et ma collègue pareille. Par contre notre collègue, déjà il n'a pas forcément notre bibliothèque, et c'est quelqu'un qui n'a pas fait de grandes études, et qui était en difficulté dans son rapport à l'institution scolaire. Il a fait des études sur le tard, mais avec ce truc-là de tension avec la scolarité. Ça l'a mis en difficulté, et on ne l'a pas vu venir.

C'était assez conflictuel, et ce n'est qu'après qu'on a envisagé qu'il y avait un rapport de classe. Ça a été analysé qu'une fois que ça a pété. Et on s'est dit « Oh là là ! On bosse là-dessus tout le temps, et on ne l'a pas vu arriver... » Mais en amont, on aurait pu se dire « Attends, est-ce qu'on est sûrs d'être vraiment tous à l'aise avec ça ? le rapport à l'écriture, et le reste. Une telle a fait quand même plusieurs mémoires. Une telle a fait une thèse... Peut-être tout le monde ne se sent pas ça ? » Lui c'était assez confort en formation de pouvoir être sur quelque chose de stable quand il animait des groupes, de se baser sur des trucs sur lesquels il se sentait légitime. Comme se dire par exemple « Ah tiens, là je vois que y'a un enjeu autour de ça, je vais faire un débat mouvant. Puis ensuite je vais faire un gros-débat et puis... » Avoir une sorte de routine comme ça.²⁰⁶

Pour Gaetana, ce sont ces diplômes ainsi que ceux de sa collègue qui témoignent d'études supérieures qui ont permis à leur métier d'évoluer, en étant alors reconnues dans de nouvelles capacités. Initialement le métier de formatrice-intervenante dans les SCOP d'éducation populaire politiques se définit principalement par des fonctions d'animation, donc plutôt dégagée de la question des savoirs (à comprendre ici dans le sens de savoirs académiques). Cette fonction d'animation mobilise des compétences essentiellement techniques qui consistent à s'emparer d'outils participatifs prédéfinis pour animer des groupes. Aujourd'hui, elle témoigne du fait que les formes d'intervention ont évolué, et les fonctions des intervenantes aussi. Il s'agit maintenant de mobiliser leurs capacités d'analyse afin de restituer des questionnements et des formes de diagnostic aux groupes concernés. Et il s'agit d'enrichir ces analyses en les confrontant à des savoirs constitués (« retourner vers sa bibliothèque »), et notamment de les restituer sous forme écrite.

La dimension technique dans laquelle les fonctions d'animation s'inscrivaient impliquait une forme de répétition et d'habitude dans le geste de métier (appréhender du connu). Ici, dans la mise en avant des fonctions d'analyse inhérentes à cette nouvelle détermination du métier, la répétition n'est plus de mise. Au contraire, il s'agit à chaque fois de se frotter à des situations nouvelles et de forger des façons singulières de s'en emparer et en rendre compte (avoir à faire

²⁰⁶ Entretien 12

à l'inconnu).

Leurs études ont permis à Gaetana et sa collègue une certaine aisance à fréquenter des savoirs constitués, et à en faire usage. Alors que leur collègue s'est retrouvé lui en difficulté. Il est issu d'une autre classe sociale et a eu un parcours scolaire plus court, et aussi plus compliqué. Plus à son aise dans des fonctions d'animation, il ne s'est plus senti capable et légitime lorsque son métier a pris cette autre tournure davantage analytique, davantage intellectuelle. Dans ce rapport aux savoirs, et aussi dans le rapport à l'écrit, il a ainsi subi une violence de classe. Cette violence des rapports de classe, produite ici par des rapports différenciés et discriminants aux savoirs sont des mécanismes que ces structures d'éducation populaire dénoncent et contre lesquelles elles luttent. Pourtant ces effets sont reproduits intensément en interne dans les équipes, comme en témoigne ici Gaetana. Ces effets se retrouvent plus globalement dans l'ensemble du champ, ce récit faisant écho à d'autres propos de praticiens que j'ai rencontré. Ce que Gaetana raconte ici est un exemple parmi d'autres histoires vécues de façon répétées dans le champ de l'éducation populaire.

Il semble aussi dans les entretiens réalisés que cette dimension d'autorisation / interdiction à se reconnaître comme formateur, vis-à-vis de la possession ou de la maîtrise de certains savoirs, peut avoir tendance à diminuer avec l'expérience. Comme si, au fur et à mesure de l'expérience, l'assise du formateur se déplaçait sur autre chose que sur les savoirs eux-mêmes. Pour se situer alors sur ce qui ferait le cœur du métier, à savoir la pédagogie.

Ce qui joue aussi c'est le fait que l'expérience a permis d'acquérir suffisamment de savoirs pour que les endroits de non-savoir puissent aussi s'assumer plus facilement, sans que cela mette en danger et fragilité la formatrice. C'est ce que nous dit ici Emilie :

*C'est de plus en plus simple de dire que je ne sais pas, parce que je sais beaucoup de choses.*²⁰⁷

Pour Maxime, d'autres éléments tels que la rétribution du formateur et le temps que les stagiaires affectent à la formation influent sur la façon dont cela pousse le formateur, malgré lui, à occuper une position de sachant, et à distribuer son savoir.

*Quand tu es payé, quand tu as des personnes en face de toi qui donnent une journée de leur temps pour réfléchir à une question, tu es tellement formaté à ce que tu puisses renvoyer un apport construit qui donne un point de vue intelligent et brillant qui permet de penser autrement la question qu'il faut se battre contre toi, contre des attentes institutionnelles, contre une forme de confort qui fait que c'est ça qui est attendu.*²⁰⁸

L'argent et le temps donnés par les stagiaires pour une formation viennent interroger la dynamique de don et contre-don qui travaille le rapport de formation. Qu'est-ce qui permet pour le formateur la réciprocité face à l'argent donné par le stagiaire, et par-rapport au temps et à l'attention qu'il affecte à cette formation ? Ce sont traditionnellement les savoirs qui sont les objets qui circulent du formateur aux stagiaires en retour de l'apport d'argent (et de temps) dans le rapport de formation. Et même s'il veut proposer d'autres modalités pédagogiques (et donc d'autres modalités de contre-don), il s'agit d'un institué structurant à partir duquel tout formateur a à faire. Il doit ainsi composer avec ce qui se joue malgré lui dans la dynamique d'échange entre lui et les apprenants.

On a animé une formation la semaine dernière. Je me suis rendue compte qu'on était toujours dans les mêmes écueils : vouloir trop partager ce qu'on sait. On laisse des espaces aussi

²⁰⁷ Entretien 10

²⁰⁸ Entretien 7

d'échanges, mais on veut donner, donner au maximum. Ça nous fait survoler plein de choses. Il y a comme une sorte de boulimie. On a envie que le groupe soit content, satisfait, on veut répondre à l'ensemble des demandes. Car quand on participe à une formation, on s'attend à recevoir beaucoup de contenu, apprendre de la part des formatrices. Et en premier, ce qui arrive à l'esprit c'est : « Ah on n'a que deux jours, et on a envie de leur filer un maximum de billes. » C'est aussi lié au peu de temps imparti.²⁰⁹

Le don des savoirs du formateur aux stagiaires semble témoigner à divers endroits de leurs dires d'un élan sincère et généreux de leur part, comme le fait ici Laura. Mais ce geste s'inscrit aussi dans un contexte : celui des sociétés occidentales et capitalistes. Et il est travaillé par des dimensions économiques et politiques qui dépassent la bonne volonté des formateurs. Car ce qui semble agir en creux de certains propos, c'est une autre dimension qui travaille plus insidieusement l'acte de don contre-don inscrit dans le rapport de formation : celle référant à l'aspect commercial.

La modernité est marquée par une accélération exponentielle du temps. Le temps devient pour beaucoup de personnes une denrée rare qu'il s'agit de maximiser, de rentabiliser, d'intensifier.²¹⁰ Et aussi, l'échange d'argent entre formateurs et stagiaires appelle culturellement ce registre commercial, comme également tout un univers sémantique dans lequel baigne le champ de la formation²¹¹. Et bien que dans l'éducation populaire il est d'usage (en terme de valeurs et de discours) de ne pas considérer la formation comme un produit à vendre, cela n'empêche pas que cette dimension travaille ce qui se joue dans le rapport de formation, notamment sur le plan des savoirs.

Ainsi, pour simplifier ce qui travaille à cet endroit-là, quand le stagiaire est d'un certain point de vue considéré comme un client, il s'agit de le satisfaire, et alors de distribuer des savoirs-marchandises en quantité suffisante afin qu'il en ait pour son argent, et aussi pour son temps. Ce que les stagiaires viennent payer (en tout cas pour partie) ce sont l'acquisition de savoirs (considérés comme des objets quantifiables) que le formateur est censé pouvoir leur livrer.

Par ailleurs, la dimension du temps est d'autant plus cruciale que la possibilité d'une pédagogie basée sur un rapport de savoir plus horizontal et distribué semble nécessiter un temps plus long. C'est en tout cas ce que suggère Gaetana :

Je pense qu'on se leurre sur des formations courtes à dire qu'on est sur de la coformation. On livre beaucoup de choses. Même s'il y a des espaces d'appropriation de savoirs, d'expérimentations qui prennent beaucoup de place dans nos formations, on n'est pas dans de la coformation vraiment. Pour ça, il faudrait être sur des trucs beaucoup plus longs avec les personnes.²¹²

Cette dimension du temps interroge aussi Emilie. Directrice d'un centre social dans un quartier populaire de Marseille, elle questionne les effets des interventions pensées sur un format court (moins d'une semaine). Il s'agit du format habituel des formations et interventions à destination d'équipes constituées que proposent les associations et coopératives d'éducation populaire qui œuvrent dans le champ de la formation. La conjonction du temps court d'une part, et la densité

²⁰⁹ Laura, entretien 6

²¹⁰ Voir notamment Hartmut Rosa (2010)

²¹¹ En témoigne notamment les réformes successives de la formation professionnelle dont la plus récente Qualiopi. Le champ lexical dans lequel se déploie ces réformes est celui du commerce : client, satisfaction, business, visibilité, produit (etc.) sont autant de notions qualifiant les divers aspects de la formation et qui ont remplacés celles issues du champ pédagogique. Malgré la résistance des formateurs, ce contexte institutionnel dans lequel s'inscrit leurs actions pédagogiques d'éducation populaire influe sur leurs pratiques.

²¹² Entretien 12

de ce type d'intervention d'autre part (acquérir et interroger beaucoup d'éléments en peu de temps) favoriserait une dimension hors-sol de l'intervention, une inadéquation avec les réalités d'une structure et d'un territoire. Ces modalités temporelles d'accélération et d'intensification du temps empêcherait que les savoirs remmenés du dehors soient en phase avec le réel de la pratique.

Il y a parfois dans ces mouvements d'éducation populaire au sens large, et qui plus est dans les mouvements d'éducation nouvelle une absence de pragmatisme que je trouve terrible ! Le format des formations en educ pop, ou des stages, le temps... J'ai l'impression que souvent on intervient, deux jours, cinq jours, et après on n'est plus là. Tu peux mettre un gros coup de pied dans la fourmilière, tu amènes toute une équipe à repenser toute sa pratique, à brasser énormément de trucs... Mais comme tu ne restes pas, tu ne peux pas être pragmatique.

C'est hyper important qu'une équipe se confronte à des idéaux pédagogiques. Sinon on ne ferait que des pères Noël avec des barbes en coton. Mais parfois, avec mes camarades de l'éducation populaire politique, j'ai envie de leur dire : « Posez le même niveau d'exigence, mais en restant quelque part. » Il faut qu'on invite des assos de potes qui ont des savoirs, et qui ont une manière de les transmettre qui est intéressante, pas seulement à venir faire un atelier de temps en temps, mais à s'ancrer avec nous, avec cette exigence du temps long.

Des tentatives d'instituer un rapport de formation horizontal

La plupart des pratiques d'éducation populaire semble témoigner de la volonté d'instaurer un rapport d'éducation horizontal, où les places de d'éducateur (notamment formateur) et d'éduqués (stagiaires par exemple) sont distinguées mais sans être distribuées sur des formes de hiérarchie. Cette volonté ne va pas sans poser de questions dans la pratique.

Le formateur en éducation populaire, figure inversée de l'expert consultant

Stéphane témoigne de son expérience de formateur d'éducation populaire. Il accompagne régulièrement des associations et collectifs à partir des difficultés qu'elles rencontrent, de questions qu'elles se posent.

J'ai appris à être formateur dans un cadre associatif, d'éducation populaire, dans une relation d'accompagnement avec des gens qui ne sont pas dans des relations descendantes, qui ne sont pas dans des relations de surplomb. Et quel que soit l'endroit où je suis, je ne peux pas m'en empêcher, je reproduis ce type de relation. Je me rends bien compte que parfois ça ne va pas. Parfois ils n'attendent pas ça de toi les gens, ils n'attendent pas que tu sois formateur. Ils attendent que tu sois directeur, ou un autre métier, mais qui n'est pas un métier de formateur. Il y a des moments où on attend que tu sois expert par exemple, que tu saches plus.

Notre façon d'être expert elle n'est pas la façon habituelle d'être expert. On a un expert qui sait pas grand-chose. C'est un peu pénible ! Le type d'intervention qu'on utilise, la façon dont on travaille avec les gens, ce qu'on organise, ne nous positionnent pas comme supérieurs, ne nous positionnent pas comme arrivant avec des solutions. Et donc ça surprend. Je viens, je n'ai pas de clé USB, je n'ai pas de power point. Je sais dans ma tête comment on va démarrer la journée, je ne sais pas comment on va la finir. Pour moi c'est évident, et des fois ça peut déstabiliser quand on attend autre chose de l'intervention. Quand on attend une forme d'expertise, et donc je pense d'un présumé savoir.

Et en même temps on sait beaucoup, parce que si j'interviens en tant que consultant DLA c'est

*aussi parce que j'ai une expérience, j'ai une pratique, ou quelque chose qui fait que je peux être utile au service d'une association ou du collectif qui est demandeur. Et je ne viens pas les mains vides, je ne viens pas en ne sachant rien, je ne fais pas croire ça non plus. Et il me semble que je viens en tant que formateur : le formateur défini, ou décrit sans hiérarchie, sans présupposé de supériorité.*²¹³

Référant à l'éducation populaire, Stéphane définit le rapport de formation sur un plan d'horizontalité. Il fait écho aux propos précédents de Frédéric car, pour installer ce rapport-là, il s'agit de déjouer certaines attentes qui placeraient le formateur à un autre endroit : à une place surplombante justifiée par un savoir que l'intervenant aurait et que ne posséderait pas les participants, savoir supposé supérieur.

Nous avons déjà vu qu'il s'agissait pour beaucoup de praticiens d'éducation populaire de se départir de la figure du maître prise dans ses formes scolaires²¹⁴ pour construire leur propre posture. Stéphane nous présente une autre figure à partir de laquelle il s'agit de composer pour le formateur : celle de l'expert-consultant. En effet, le formateur issu de l'éducation populaire a en partage certains terrains avec ces experts-consultants²¹⁵ : le terrain de la formation, et celui de l'intervention auprès d'organisations collectives. Et ce que note Stéphane, c'est que cet aspect peut entretenir une certaine confusion dans les attendus des personnes auxquelles s'adressent ces actions.

Les outils (ou en tout cas les symboles) du formateur-consultant ne sont pas les mêmes que celui du maître d'école (le power-point remplace le tableau noir, par exemple). Le vocabulaire, les finalités, le style les distinguent aussi. Mais pour ce qui concerne le rapport de savoir, il se rejoue lui sur les mêmes modalités : le savoir est du côté de l'expert, comme il est du côté du maître, et il s'agirait d'enseigner les autres supposés ignorants de ce qui les traversent.

Ainsi, sur le terrain de l'accompagnement et de l'intervention, la figure de l'expert-consultant est, comme celle du maître d'école, à la fois la figure négative à partir de laquelle certains formateurs se définissent (en image inversée), et en même temps celle avec laquelle il va falloir se débattre. Elle peut être notamment ce à quoi la situation d'intervention les remmène ; par les attentes des participants, par les représentations sociales sur la position de l'intervenant qui agissent dans la situation, ou par certains institués qui œuvrent via les dispositifs à travers lesquelles ces actions s'inscrivent²¹⁶.

Les formateurs en éducation populaire se retrouvent contre, et tout contre, cette figure de l'expert-consultant. Ils sont opposés à cette figure, ne partageant ni la même éthique (en terme de valeurs, principes et finalités), ni les mêmes façons de faire (techniques, méthodes et outils). Ce qui se peut se traduire par des définitions inversées du rapport intervenant / participants, sur le plan du savoir notamment. Et en même temps ils témoignent d'une grande forme de proximité avec cette figure de l'expert-consultant, proximité qui crée du trouble. Il y a beaucoup de semblable aujourd'hui entre le formateur-intervenant en éducation populaire, et l'expert-consultant.²¹⁷

Pour ne pas se confondre avec cet autre, il s'agit de s'en écarter. Ce geste peut passer par l'exacerbation des différences, comme en témoignent par exemple la construction de ces figures idéal-typiques qui grossissent des traits du réels (voire les déforment), et qui en effacent

²¹³ Entretien 8

²¹⁴ Formes idéal-typiques construites sur le schème de l'ordre explicateur.

²¹⁵ Voir la partie historique de ce mémoire, notamment « Détourner les dispositifs ou devenir expert, de la pédagogie à l'approche par outils ».

²¹⁶ Par exemple le champ de la formation professionnelle ou l'intervention via le dispositif local d'accompagnement (DLA).

²¹⁷ Voir notamment Gouëry (2018).

d'autres. Le « narcissisme des petites différences »²¹⁸ (notion inventée par Sigmund Freud) peut étayer la compréhension de cette dynamique de construction identitaire par la confrontation avec la figure reconstituée de cet autre, à la fois proche, et en même temps rendu lointain. Il s'agit par cette notion de qualifier le trouble qui naît de la rencontre avec le presque pareil, rencontre qui rend sa propre identité incertaine, qui met du doute sur ce qui nous constitue en propre. Pour se prémunir de cette inquiétude identitaire, une des réponses est le narcissisme des petites différences : les différences de détail sont alors intensifiées, et les mécanismes d'exclusion et de rejet se mettent en place pour éloigner l'autre reconstruit dans une figure schématique. Il s'agit de le renvoyer à son étrangeté.

Le formateur résiste à l'assignation à une place de consultant-expert en tenant un certain style et certaines modalités d'intervention.²¹⁹ Il constitue un rapport de formation qui lui peut s'inscrire sur un plan d'horizontalité, entre lui et les personnes auxquelles s'adresse ses actions. Le rapport au savoir institué sur le mode de l'équivalence distinguerait ainsi le formateur d'éducateur populaire de l'expert-consultant qui lui est sachant à priori. Pour Stéphane, le formateur n'est ni sachant ni non-sachant à priori. Il possède du savoir à des endroits qu'il pourra mettre au service de la situation d'intervention (sans pour autant se positionner comme supérieur), et il a de l'ignorance à d'autres endroits (qu'il n'a pas à dissimuler, et qui ne le délégitime pas non plus).

Ce régime d'équivalence institué sur le plan des savoirs sur lequel Stéphane insiste ne l'empêche cependant pas de distinguer la place du formateur et celle des personnes auxquelles s'adressent son intervention. Le plan d'horizontalité ne dilue pas l'institution d'un rapport basé sur des positions différenciées. Mais la tentative est de ne pas asseoir la différence de ses positions sur le registre du savoir (sur le fait par exemple de le posséder et le transmettre). Il s'agit de déplacer l'enjeu à un autre endroit : celui de la pédagogie. C'est au formateur de garantir une certaine posture et des manières de faire.

*Je ne suis pas à la même place. Les gens attendent des choses de moi, ils attendent des réponses à des questions. Je bosse, je réfléchis, je cherche de la ressource. Peu importe ce que je sais. Quand je sais, je sais. Quand je ne sais pas, je ne sais pas. Et je ne vais pas prendre les gens pour des cons. Je ne fais pas semblant de savoir quand je ne sais pas. Et je ne fais pas non plus semblant de ne pas savoir quand je sais. On est dans l'éducation populaire. Ce qui fait que en tant que formateur, je n'ai pas besoin de montrer aux étudiants, participants, stagiaires que j'en sais plus qu'eux. Je n'en sais pas plus qu'eux, et je n'ai pas l'enjeu qu'on pourrait avoir dans une institution plus hiérarchisée de maintenir une forme de supériorité. On est sur une forme d'horizontalité. On n'est pas au même endroit en tant que formateur et en tant qu'étudiant, mais il n'y a pas de supériorité, il n'y a pas de hiérarchie. Et puis l'expertise de chacun d'entre les stagiaires fait que sur plein de sujets ils ont plus de savoirs que les intervenants parfois, et que nous en tant que formateurs.*²²⁰

²¹⁸ Voir par exemple <https://www.cairn.info/revue-topique-2012-4-page-59.htm> ou https://www.liberation.fr/debats/2018/06/07/du-narcissisme-des-petites-differences_1657381/, pages consultées le 30 août 2021.

²¹⁹ L'exemple du refus du power-point est un symbole archétypal que l'on peut retrouver dans plusieurs entretiens.

²²⁰ Entretien 8

Partager ses savoirs : restaurer la dimension de dialogue dans le rapport d'éducation

Nous venons d'entendre que pour Stéphane, l'institution d'un rapport de formation horizontal n'implique pas que le formateur s'empêche de partager ses propres savoirs quand ceux-ci peuvent alimenter la situation pédagogique. Pourtant, il semble que certaines pédagogies ayant irriguées des courants de l'éducation populaire ont favorisé au contraire une forme d'injonction faite au formateur de ne rien dire de ce qu'il sait.

Emilie est militante aux CEMEA. Elle a d'abord construit sa posture de formatrice en référence à l'éducation nouvelle et aux méthodes actives de formation. Cet héritage pédagogique est porteur d'une sévère critique envers les formes académiques de transmission du savoir, et il a été le terrain de création d'autres modalités d'accès aux savoirs pour les apprenants. Ces modalités sont basées notamment sur le tâtonnement, l'expérimentation, et la recherche par les apprenants à partir de situations concrètes. Ces approches ne positionnent pas la formatrice dans la transmission de savoirs. Il s'agit alors pour elle de créer des dispositifs pédagogiques, et d'accompagner les apprenants dans la traversée ces dispositifs, afin qu'ils construisent eux-mêmes leurs savoirs.

Les CEMEA, c'est un mouvement pédagogique avec des bases pédagogiques extrêmement fortes et modélisantes d'éducation nouvelle en plus d'être d'éducation populaire. Avec tout ce courant de l'éducation nouvelle qui est très balisé par des grands pédagogues. Et j'avais le sentiment qu'il fallait absolument ne jamais dire ce que tu sais. Et qu'il fallait absolument, parce qu'on était dans l'éducation nouvelle et dans l'éducation populaire, partir systématiquement de ce que sait la personne, essayer de tirer des fils, et se fonder sur l'expérience vécue en commun. J'ai le souvenir d'avoir été formée par des personnes qui disent « cherchez vous-mêmes », et d'avoir moi-même formé comme ça au début. Il y a des stagiaires qui te disent « ça veut dire quoi ce mot ? », et tu dis « Je ne sais pas, pour toi ça veut dire quoi ? ». Et de faire constamment des effets miroirs de question : « Et toi, que-est-ce que tu en penses ? Et toi qu'est-ce que tu en dis ? ».

Emilie met en lumière ici une forme de position dogmatique qui impose à la formatrice le fait de résider dans une posture de non-savoir, en résistant quoi qu'il arrive à livrer ses propres savoirs. Et la pratique qui en découle peut se rigidifier dans des formes de réponses standardisées, malgré la singularité de chaque situation pédagogique. C'est au fil de ses expériences qu'elle se retrouve en prise avec les limites d'une telle posture.

J'ai été formatrice au DEJEPS²²¹, avec des stagiaires qui étaient éducateurs sportifs, qui n'avaient jamais ouverts un livre. Je faisais une séance de formation sur l'éducation populaire. J'étais encore dans cette pratique de « tu ne dis rien ! tu ne dis pas ce que tu sais, tu les laisses chercher sur l'histoire de l'éduc pop, tu leur fais regarder des films, tu construis des dispositifs pédagogiques où ils vont piocher, tu les laisses échanger entre eux ... » Et un gars me rend son écrit, et dans son écrit il dit : « dans mon projet je veux mettre les jeunes au vert, le vert c'est la couleur de l'espoir, et l'espoir c'est l'éducation populaire ». Et là je lis ce truc qui ne veut rien dire, et vraiment ça m'a fait un choc. Et je me suis dit « En fait, tu es une grosse imposteuse Emilie. Tu sais ce que c'est que l'éduc pop. » Ça fait des années que je suis dans ces mouvements-là, je me suis documentée, j'ai lu des trucs, j'ai écouté des colloques. Je sais dans quelle histoire ça s'ancre, et je ne leur ai pas dit. Ils ont cherché tous seuls, et ils n'ont rien compris. Et il va dire « Je suis un acteur de l'éducation populaire », sauf qu'en fait il va tout le

²²¹ Diplôme d'Etat de la Jeunesse de l'Education Populaire et du Sport, de niveau bac+2 ; forme aux métiers de l'animation, et plus particulièrement ici à des fonctions de coordination.

temps passer pour un con parce qu'il n'a pas compris.

Ça a été le moment charnière où je me suis autorisée ensuite à faire du magistral. A faire des moments d'apports théoriques où je dis « Là pendant une heure je vais vous raconter des trucs, et je vais tenter de vous les raconter d'une manière qui va faire que vous allez vous y intéresser ». ²²²

C'est une attention à la singularité de chaque situation de formation, et aux effets concrets des postures pédagogiques prises à tel ou tel moment, qui emmène Emilie à reconsidérer sa posture de formatrice. Les limites qu'elle rencontre dans cette posture figée de non-savoir l'engagent à ne pas s'enfermer dans une posture à priori, qui fait fi du réel, pour plutôt à composer avec le trouble des situations, en retrouvant de la souplesse. Pour elle, il y a notamment une responsabilité de la formatrice à faire repère à des endroits où elle-même est adossée à un savoir stable, et où des stagiaires sont en prise à ce même endroit à de la confusion, ou bien à ce qui est identifié comme étant une erreur. Ainsi, un principe pédagogique (la posture de non-savoir de la formatrice) qui a de la valeur dans un certain contexte, et qui est né dans une critique générale des formes éducatives traditionnelles, bute à d'autres endroits sur les aspérités et la complexité du réel, et suscite des effets à rebours des finalités qui ont orienté certains choix dans la pratique.

J'ai commencé à trouver très hypocrite d'être face à un groupe de travail en recherche, et de faire comme si je ne savais pas quelque chose que je sais et qu'il est important de savoir. Et notamment de ne pas leurs dire quand ils faisaient des erreurs. J'ai le souvenir, dans des équipes de stage BAFA par exemple, de voir des formateurs qui disent « Ils se sont trompés, mais ce n'est pas grave, ils s'en rendront compte ». Je trouve que c'est une marque de pouvoir terrible. Bien sur les échanges sont importants, et l'erreur est productrice d'apprentissage. Mais à un moment tu es formatrice. De fait, tu as un statut qui te confère une position d'autorité. Et si tu ne dis pas ce que tu sais... J'ai pas beaucoup lu Freire, mais une expression qui m'a marquée c'est celle d'éducation dialogique. La formation, c'est un dialogue. Je trouve que dans certaines postures de formation que j'ai pu avoir, de « Non non je ne sais rien », c'était une manière de rester dans une forme de protection, une espèce de tour d'ivoire. ²²³

Comme Stéphane, c'est aussi à partir de la valeur d'honnêteté qu'Emilie critique cette posture arrêtée de non-savoir : il s'agit pour elle de ne pas mentir sur ce que l'on sait, de ne pas le taire. Et, en s'appuyant sur Paolo Freire, elle resitue le rapport d'éducation tel qu'elle souhaite le voir dans l'éducation populaire : dans sa dimension de dialogue. Le dialogue suppose un échange et la pleine existence des deux parties de l'échange. Et s'imposer une posture de formatrice qui soit constamment contenue dans une position de non-savoir engendre d'une certaine façon pour la formatrice un retrait de cet échange. Ce principe du dialogue ne serait-il pas une des conditions à un rapport d'éducation pensé dans les termes de l'horizontalité ?

Nous avons vu qu'une posture de savoir à priori du maître et qui part du présupposé d'ignorance de l'autre posait un rapport problématique de pouvoir dans le rapport d'éducation. Mais ce que nous révèle ici Emilie en proposant un autre regard c'est la dimension problématique de rapport de pouvoir qui est générée par la position inversée de non-savoir. Dans le non-savoir, la formatrice ne se risque plus : elle se protège dans une forme de clôture posée par cette posture de non-savoir définie de façon rigide en amont de la situation. Et ne se risquant plus dans le dialogue, et ne partageant pas ce qu'elle sait, elle campe sur une position de pouvoir abusive. Dans ces deux cas qui semblent à première vue opposés (savoir centré sur la formatrice et non-savoir de la formatrice) il semble que ce soit la possibilité du dialogue qui soit abolie : cette

²²² Entretien 10

²²³ Entretien 10

parole (*logos*) qui circule entre deux positions (*dia*), chacune de ces positions n'ayant pas de prévalence sur l'autre.

Et en même temps, Emilie note la position d'autorité conférée au formateur, et sa responsabilité à prendre en charge cette position d'autorité. Dans cette acception positive de l'autorité, la parole du formateur est une ressource, un repère. Mais cela peut aussi constituer un obstacle. Car le fait qu'une parole pèse plus que les autres entre en contradiction avec la volonté d'instituer un rapport horizontal d'éducation.

Une parole de formateur qui pèse : enjeux de vérité dans les réseaux de savoir-pouvoir

Si la volonté d'instituer un rapport horizontal entre formateur et stagiaires est prégnante dans la plupart des propos des praticiens, il est noté aussi, comme le fait ici Laura, le pouvoir conféré par le statut à la parole du formateur.

*En tant que formatrice, j'ai un pouvoir vis-à-vis de ce que je vais dire. Ça reste quand même des paroles qui n'ont pas le même poids que les autres participants. Si je dis quelque chose, si je donne une définition de pouvoir par exemple, ça ne va pas avoir le même poids que si quelqu'un d'autre le fait.*²²⁴

Pour Gaetana, le rapport de domination entre formatrice et stagiaires, appuyé sur une position de prétendu savoir, est un effet non voulu du statut de formatrice. Cet effet est intensifié d'une part par des attentes de participants comme nous l'avons déjà vu, et aussi par des formes d'intervention adoptées par les formatrices. Par exemple, du fait de leur métier, elles connaissent une variété de structures, et elles partagent cette forme d'expertise aux personnes auxquelles elles s'adressent, expertise acquise par l'entremise de l'expérience du terrain. Ainsi les formatrices se retrouvent malgré elles à alimenter la dissymétrie qu'elles tentent pourtant de déjouer.

*Les attentes des stagiaires elles sont fortes sur nos apports à nous, sur nos expériences à nous. Et quand tu es formatrice ou intervenante, il y a une forme de rapport de domination sur la base de la légitimité qui se joue avec les personnes formées. Ça peut être un rapport de classe, mais c'est lié aussi au statut et à la place que tu as à ce moment-là. Je vois de plus en plus des exigences assez fortes de conseil. Avec le recul, c'est aussi nous qui emmenons ça quelque part, en témoignant notamment de ce qui se passe dans d'autres structures qu'on accompagne.*²²⁵

Maxime témoigne aussi du pouvoir conféré par le statut à la parole du formateur, ce qui perturbe l'intention initiale du formateur d'instituer un rapport de savoir égalitaire.

*Au bout d'un moment les stagiaires voulaient bien faire des petits groupes, mais quand même ils attendaient qu'on parle, qu'on dise la parole du Pavé. Il y avait une forme de pression qui est tellement gratifiante, comment veux-tu résister à ça ? On faisait des tours de parole et nous on donnait notre avis comme les autres. Mais dès que c'était le Pavé qui parlait, les gens grattaient comme des malades ce qu'on disait. Ça faisait parole d'Évangile.*²²⁶

En convoquant de nouveau la dimension religieuse, Maxime insiste sur les effets de vérité que

²²⁴ Entretien 6

²²⁵ Entretien 12

²²⁶ Entretien 7

provoque la parole du formateur. Une parole qui paraît située sur un autre plan que celui des stagiaires : elle dit le réel, elle fait loi, elle fait autorité. Cette parole a du pouvoir sur les personnes auxquelles elle s'adresse, au sens où elle modifie, influe, suscite des comportements et des manières de penser.²²⁷

Ces propos font écho à une place de formateur que l'on pourrait qualifier de « savoir-pouvoir » dans un sens emprunté à Michel Foucault, qui a fait de l'intrication entre savoir et pouvoir un concept qui lui permettant de saisir ces deux dimensions que sont le savoir d'une part, et le pouvoir d'autre part, dans leur corrélation. C'est tout un dispositif institutionnel qui met en jeu ces rapports de savoir-pouvoir. Ce dispositif est constitué notamment d'un maillage de discours considérés comme vrais (les savoirs²²⁸), et de positions qui confèrent à certains locuteurs des effets de vérité à leurs discours, du fait notamment de leur statut et de leur place dans ce réseau de savoirs-pouvoirs. C'est parce qu'ils sont placés à cette position que le discours des formateurs est considéré comme vrai, comme faisant savoir (et non du fait de la nature de ce discours en lui-même). Et c'est parce que chaque énoncé est considéré comme vrai qu'il possède un certain pouvoir, un effet de contrainte jusque dans le comportement des individus. Foucault renverse la façon dont on peut envisager le savoir eu égard à la vérité. Ce n'est parce que les savoirs sont vrais qu'ils sont savoirs ; c'est parce qu'ils sont considérés comme savoirs qu'ils sont vrais, qu'ils fabriquent un effet de vérité. Ici c'est la parole du formateur qui fait savoir, et donc vérité. Et c'est parce qu'ils sont considérés comme faisant savoir que ces discours énoncés par les formateurs sont agissants sur les personnes auxquels il s'adresse : ils sont investis d'une dimension de pouvoir.

Ainsi, c'est toute la scène de formation qui est prise dans ces relations de savoir-pouvoir instituées de façon dissymétriques, et ce quelles que soient les intentions posées au préalable (et notamment les intentions d'horizontalité des places).

Considérer les rapports de domination à l'œuvre ou partir du principe de l'égalité des intelligences

Ce rapport de savoir-pouvoir lié au statut est aussi intensifié par les effets des positions sociales occupées de part et d'autre. Hélène fait ici le récit d'ateliers qu'elle anime dans des quartiers populaires :

Les ateliers santé à l'Ebullition on les fait avec des femmes de quartiers populaires qui sont discriminées à plein d'endroits dans leur vie. Dans ces ateliers il s'agit surtout, en partant d'un point de vue féministe, de reprendre du temps pour soi et prendre conscience de toutes les tâches liées au soin qu'on a à notre charge. Et il y a une attention un peu cocooning à construire un espace bienveillant, à l'endroit où on a des différences sociales, politiques, économiques en place. L'objectif c'est faire du commun, et prendre soin de ce lien qu'on a avec elles, qui me tient à cœur. Quand il s'agit de marquer des différences d'optiques, de façons de voir les choses, je le fais toujours avec beaucoup d'attention à comment ça va être perçu. Je n'ai pas envie de

²²⁷ Pouvoir au sens de Michel Foucault, c'est-à-dire qui réfère à « toute une série de mécanismes particuliers, définissables et définis qui semblent susceptibles d'induire des comportements ou des discours chez des individus » Foucault (2015, p.52). Les relations de pouvoir produisent des effets de contraintes, d'obligations, de coercitions, et elles s'accompagnent de techniques.

²²⁸ Savoir entendu ici aussi au sens de Michel Foucault, c'est-à-dire qui réfère à « toutes les procédures et les effets de connaissance qui sont acceptables à un moment donné et dans un domaine défini » Ibid. p.52. Il n'est ainsi pas question de juger ici le savoir eu égard à sa conformité au réel, à des procédures de vérification. Mais envisager le savoir dans sa dimension de reconnaissance qui lui confère sa légitimité, et plus loin son effet de vérité. Il s'agit du savoir en tant que discours institué et reconnu dans un domaine.

*leur faire revivre des choses qu'elles vivent ailleurs qui est une espèce de domination culturelle et symbolique hyper forte. Parce que je suis en posture d'animation, et que je suis en posture à plein d'endroits d'être très dominante. Je suis blanche, je suis jeune, j'ai un capital social et économique plus élevé. Je suis mise en position de sachante. J'ai une grande maîtrise du langage, et du langage théorique. En plus je viens de la recherche, et il y a des fois où peut-être je vais utiliser des trop gros mots, et être sur un registre qui est trop théorique. Donc je ne vais pas leur faire la leçon sur des trucs. Et j'ai une attention à ce que mon discours ne soit pas perçu comme un truc théorique désincarné, alors même que je pense que la théorie c'est un super truc pour comprendre et agir. Car ça peut aussi faire cet effet de se sentir dépassé par un discours si des gens ne comprennent pas ce que je dis. Ils vont se sentir dominés. En tout cas ils ne vont pas se sentir concernés par ce qui est mis en jeu. Si je suis avec des gens qui n'ont pas cette maîtrise-là, j'ai cette attention à l'effet de mon discours sur ces personnes.*²²⁹

Le statut de formatrice implique d'emblée, et nous l'avons déjà vu, d'être placée en tant que formatrice dans une position de sachante vis-à-vis des participantes (qu'elle s'en défende ou non). En se situant dans une perspective théorique empreinte de la théorie des rapports sociaux de domination, Hélène éclaire le fait qu'au-delà du statut de formatrice, ce qui peut renforcer cet effet de position sont d'autres rapports sociaux construits sur un schéma de domination impliquant hiérarchie des places, notamment dans l'ordre du savoir. Elle réfère ici, dans le cadre de cet atelier, au rapport de classe, au rapport social de race²³⁰, au rapport d'âge, ainsi qu'au rapport institué entre des cultures dominantes et des cultures subalternes ; chacun de ces rapports la situant à chaque fois dans une place dominante. Le rapport de genre est aussi convoqué dans d'autres entretiens pour expliquer des positions différentielles prises par les hommes et les femmes sur le plan du savoir (les uns étant à priori davantage sachants que les autres). Le parcours scolaire, et le fait d'avoir fait des études ou non, est aussi un facteur venant renforcer les effets de position adoptées sur le plan du savoir, assignant les uns à priori au savoir, et les autres à l'ignorance, du fait de leurs identités sociales.

Il s'agirait alors pour la formatrice de repérer ces rapports pour travailler leurs effets en connaissance de cause, en tentant de réduire la part de domination symbolique qui se joue dans l'espace de formation du fait de l'imbrication des rapports sociaux qui travaillent le rapport entre formatrice et stagiaires. Par exemple ici, Hélène prête attention à son langage. Elle s'assure d'employer des mots compréhensibles par toutes. Et dans son discours, elle évite d'être sur une dimension trop théorique pour favoriser un registre plus expérientiel, une parole davantage située.

*Les ateliers avec les femmes de la Monnaie on se positionne beaucoup en tant que participantes qui sommes garantes d'un cadre. Mais j'ai fait des trucs sur la parentalité où je me positionnais vraiment sur les questions de genre. Ce que je préfère c'est de m'inclure, de partager. J'ai l'impression si je me mets aussi à contribuer de là où je suis que ça casse un truc de hiérarchie, de domination symbolique. Ça me situe autant que les autres se situent. Ça me met dans quelque chose où je sens qu'on fait collectif. Après ça dépend, parce que comme on y a beaucoup réfléchi ça peut être un peu artificiel si on se remet à zéro, genre première prise de conscience. Ça ne marche pas vraiment. Mais ça peut aussi marcher, ça dépend de comment on le sent.*²³¹

²²⁹ Entretien 5

²³⁰ Race entendu ici comme effet d'une construction sociale, comme rapport de domination construit notamment à partir du marqueur corporel qu'est la couleur de peau.

²³¹ Entretien 5

Ce que note également Hélène c'est que la façon de répondre à ces rapports de domination et aux effets de position dans l'ordre du savoir dépend des contextes, du public auquel elle s'adresse, et des objectifs pédagogiques qu'elle s'est fixée. Il n'y a pas de réponse univoque.

*Je suis très flexible. En fonction des profils, selon les personnes avec qui je suis, je n'ai pas les mêmes enjeux en termes de savoirs. Est-ce que je vais mobiliser des savoirs moi-même ? Ou est-ce que je vais juste soutenir l'expression ? Ou aller déstabiliser par la mobilisation de savoirs ?*²³²

Emilie témoigne d'une session de formation où l'effet des positions sociales sur le rapport au savoir n'a selon elle pas été pris en compte.

*Un jour, une formatrice, c'était une psy, intervenait sur une session DEJEPS. Elle avait donné à lire un texte de Winnicott. Avec le fameux « Lisez ce texte et discutez-en. » Je me rappelle avoir été dans une grande colère ! « Mais c'est odieux de faire ça ! Toi tu l'as lu le texte, tu l'as compris et tu ne vas jamais leur dire ce qu'il dit ce texte. Tu n'as pas le droit de faire ça ! » Oui bien sûr que ça essaime, ils lisent des trucs et peut-être il se passe des choses derrière, ils choppent un mot et après le soir ils vont rentrer et aller sur Wikipédia, et ça va devenir des grands spécialistes de Winnicott. Mais il faut arrêter de déconner ! Il y a aussi des conditions sociales et économiques... Eux le soir, ils vont bosser dans des salles de sport pour gagner trois francs six sous, donc ils ne vont pas du tout aller chercher des trucs sur Winnicott. Ils vont juste avoir été en échec sur ce texte qui n'aura pas été expliqué.*²³³

A travers ce récit, elle met la lumière la tension qu'il peut y avoir entre certains idéaux pédagogiques et le réel de la pratique. Car nous pouvons supposer que l'intention de la formatrice qui a mis entre les mains des stagiaires un texte complexe est une intention saine de pédagogue (et non une intention perverse de mise en échec des stagiaires). Elle est sans doute mue par la volonté que les stagiaires s'approprient ce texte, qu'à travers la fréquentation avec cet objet de savoir ils trouvent leurs propres chemins et continuent par eux-mêmes leurs propres recherches à partir des questions et désirs qu'auraient suscités cette expérience de lecture. C'est la naïveté d'une telle volonté que relève avec beaucoup d'ironie Emilie. Dans son récit, elle met en relief que cette formatrice est aveugle aux conditions sociales et culturelles des stagiaires, qui selon Emilie n'ont ni le bagage culturel et les capacités requises pour comprendre ce texte, ni les conditions matérielles réunies pour se donner le temps nécessaire de l'étude.

Pour Emilie, quand l'utopie pédagogique se confond avec le réel, la contradiction entre ces deux niveaux est telle qu'elle pose l'apprenant dans des situations d'échec qui sont produites et intensifiées par les situations pédagogiques elles-mêmes. Les effets sont ainsi contraires aux finalités qui mettent en mouvement ces pratiques-là ; ce qui est dit de ces pratiques ne correspond pas à la réalité de ces pratiques.

Il y a quelque chose dans les CEMEA que je trouve de l'ordre du mensonge. Avec des fiches d'activités où c'est écrit : « tâtonner », en se disant « c'est bien, l'enfant va apprendre ». Le fils de formateurs CEMEA auquel on dit « tâtonne » déjà il a confiance en lui. Il a confiance en ses capacités, il a confiance dans le fait qu'il sait faire. Il peut être dans l'erreur et il ne va pas s'effondrer parce que le monde entier ne lui dit pas tout le temps que c'est une merde. A l'école ça va plutôt bien, il n'a pas des mauvaises notes tout le temps. Il n'a pas une assistante sociale sur lui. En fait, c'est des questions de conditions sociales d'accepter l'erreur. Accepter que ça n'est pas grave de s'être planté, d'avoir fait un objet qui s'est cassé parce que le dosage n'était

²³² Entretien 5

²³³ Entretien 10

pas le bon. Psychologiquement c'est parfois extrêmement dur ! Des fois, dans la position des CEMEA de dire « allez-y, on essaye, et on ne va pas vous donner de solution, on ne va pas vous expliquer », il y a quelque chose que je trouve passionnant, que je continue de défendre à fond. Je crois que ça marche, et je crois que c'est vrai. Mais il y a aussi quelque chose que je trouve profondément hypocrite. Ce truc d'envoyer des fiches d'activités aux gens en disant « vous pouvez faire ça pendant le confinement » avec écrit « tâtonner » dessus. Mais qu'est-ce que tu tâtonnes avec du papier vitrail que t'as pas dans quarante mètres carré ?²³⁴

Dans ces pédagogies, les apprenants ne sont pas directement soutenus par les savoirs des formateurs ; ils sont mis directement en situation d'exploration et de recherche. Car elles s'appuient notamment sur la façon dont à travers les obstacles et difficultés rencontrées, l'apprenant va construire lui-même ses propres réponses. L'erreur dans ces pédagogies est constitutive de ce chemin d'apprentissage, et l'erreur est d'ailleurs valorisée en tant que situation d'apprentissage.

Or ce que note ici Emilie c'est que le rapport à l'erreur est socialement construit. Il peut catalyser un sentiment d'échec quand la personne subit déjà des discriminations à plusieurs endroits. Pour elle, cette forme pédagogique est opérante en tant que telle pour les personnes déjà inscrites dans des parcours où elles ont l'habitude d'être valorisées. Mais elle peut au contraire intensifier des effets de dévalorisation et de dépréciation de soi pour des personnes déjà en prise avec des effets de relégation sociale, qui souvent se traduisent aussi par des relégations sur le plan du savoir et des apprentissages. Et cet effet, en contradiction avec les finalités posées de ces pédagogies, est intensifié par le fait que beaucoup de pédagogues en prise avec leurs principes pédagogiques ne prendraient pas en compte la façon dont agissent les positions sociales. Ils n'adaptent pas leur posture à la spécificité d'un contexte social donné, au fait que leur geste pédagogique est noué à ce contexte-là et travaillé par celui-ci.

Emilie, qui parle notamment à partir de sa position de directrice d'un centre social d'un quartier populaire de Marseille. Pour elle, beaucoup de praticiens de l'éducation populaire œuvrant dans le champ de la formation ont un certain aveuglement à cet endroit, car ils sont eux-mêmes plutôt majoritairement issus de catégories sociales privilégiées, et n'ont pas ou peu subis directement ces phénomènes de relégation. Et si ce constat d'inégalités sociales est généralement produit par ces mêmes acteurs de l'éducation populaire, plutôt familiers de ce type de grilles de lectures sociologiques, il semble par contre que les implications concrètes de cette analyse ne sont pas travaillées dans la façon dont se déploie leur action pédagogique.

Il y a quelque chose de l'ordre déjà de qui sont les gens, d'où viennent socialement et géographiquement les personnes qui sont dans ces mouvement d'éducation populaire, dont moi d'ailleurs : où ils habitent, qui ils ont fréquenté quand ils étaient petits, ce qu'ils connaissent, quelle est leur manière de rentrer dans un quartier, de parler. Et ce n'est pas à notre charge, ce n'est pas comme si c'était une faute, ça n'est pas un pêché. Mais par contre, c'est un impensé. Tous les apports du féminisme et de de la parole située, du fait de dire « oui nous ne sommes que des blancs qui travaillons dans l'educ pop », ce n'est pas parce que tu le dis que ça le règle. Des gens, avec lesquels je peux me retrouver dans un certain nombre de discours et de valeurs, ils disent « nous ne sommes qu'un mouvement de blancs, pas issus de quartiers, nous n'avons pas de bonnes paroles à apporter ». Oui très bien, vous l'avez dit... Mais ce n'est pas parce que vous l'avez dit que vous avez fait des efforts qui permettent de le dépasser.

Les CEMEA c'est un mouvement d'instits. Déjà ça serait bien que les gens disent « ok on est quand même des instits ». Et après, toute la question c'est « et maintenant, qu'est-ce qu'on fait avec ce truc-là ? » Qu'est-ce qu'on fait dans des stages BAFA, avec des formateurs qui sont

²³⁴ Entretien 10

*tous des gens qui bossent dans l'éducation nationale et qui forment des petits de quartiers qui vont se retrouver à travailler en centre de loisirs à faire des activités « colle une barbe en coton au père Noël » ? Parce que c'est ça la réalité.*²³⁵

A l'inverse, pour Frédéric il s'agit de ne pas adapter à priori ses formes d'intervention à un public.

*Ce sont des postures qui ne m'intéressent pas quand je commence à me dire que je vais faire de telle façon pour telles personnes, parce que pour eux c'est mieux, parce que eux ils ne comprennent pas. Ça recrée des rapports de domination, ou de pouvoir. Et pour ça, j'aime bien le rapport que j'ai avec ma nièce. Quand j'apprends l'italien avec elle, il y a des jeux de pouvoir bien sûr, mais pas de hiérarchie, ou des hiérarchies différentes. Je suis adulte et elle enfant, mais elle est italienne et moi français. Il y a des trucs qui se jouent que je trouve intéressants, qui ne sont pas égalitaires, mais qui sont dans des rapports de pouvoir décalés. Ensemble, je trouve qu'on fait de l'éduc pop comme j'aime bien. On a un objet commun avec ce qu'on est, et on essaie de se débrouiller avec ça. On a envie de s'émanciper, c'est-à-dire parler mieux pour mieux s'exprimer. On veut ça tous les deux.*²³⁶

En adaptant ses manières de faire à la façon dont il se représente l'autre, le formateur qui tente dans son geste de lutter contre les rapports de domination sur la scène de formation prend aussi le risque de les renforcer en les figeant. Car d'une certaine façon, la prise en compte des inégalités sociales dans le rapport à l'apprentissage et au savoir induit en creux une mise en lumière de l'ignorance et de l'incapacité présumées de l'autre. Cela produit l'effet de partir de ce manque-là, plutôt que regarder à l'endroit des capacités qu'il peut mobiliser et du savoir qu'il a déjà entre les mains. En voulant déjouer les rapports de domination, le formateur finalement les rejoue quelque part dans son geste pédagogique : il maintient l'autre à la place dans laquelle il est déjà assigné du fait de sa position sociale. Et il renforce par là même son pouvoir de formateur, et son pouvoir de personne positionnée à priori plutôt du côté des dominants dans la répartition effectuée sur l'échiquier social.

Donnant l'exemple de la façon dont il apprend l'italien avec sa nièce, qui à première vue serait en infériorité dans l'accès au savoir du fait de son statut d'enfant, Frédéric propose une lecture qui place le savoir (la langue italienne) comme objet commun au centre de l'expérience qui les relie ensemble (et non comme objet qui se transmet de façon unilatérale de l'un à l'autre). Du fait notamment de leurs positions sociales et de chacune de leurs histoires, les places qu'ils prennent tous les deux en regard de cet objet sont distinctes. Elles impliquent à chaque fois des rapports différents à cet objet commun, différences de rapport qu'il est possible de regarder selon plusieurs aspects. Ici il donne l'exemple de l'âge et de la nationalité, mais nous pourrions multiplier ces aspects qui impliquent des relations différenciées de chacun à cet objet commun qu'est la langue italienne, et à cet effort commun qu'est l'acte de fréquentation de la langue italienne, et son apprentissage.

La différence des places est pensée à partir d'une autre grammaire que celle des dominations, et ces places sont distribuées sur un plan d'équivalence. Ce plan d'équivalence n'empêche pas les jeux de pouvoirs, mais ces jeux sont multiples, mobiles (en résonance avec la façon dont Foucault l'appréhende). Ils ne se figent pas dans des états stables de domination (comme le met en lumière la sociologie bourdieusienne). Et ce qui fonde cette expérience, comprise comme acte en lui-même d'émancipation, c'est une volonté commune d'avoir à faire avec ce savoir et de s'enrichir par l'entremise de sa rencontre (apprendre l'italien). Se dessinent alors dans cette

²³⁵ Entretien 10

²³⁶ Entretien 9

pratique du savoir des cheminements à la fois communs parce que fait ensemble, et distincts parce qu'expérimentés de façons singulières par chacun.

Cette posture fait écho à ce que j'ai présenté plus haut en m'appuyant sur Rancière. Dans la dynamique proposée par Rancière, il s'agit de partir davantage du postulat de l'égalité des intelligences plutôt que du constat des inégalités (rapports de domination) qui agissent notamment dans le rapport au savoir. A partir de cette focale, la critique adressée en creux à des lectures qui insistent davantage sur la prise en compte des rapports de domination est le fait que la pratique pédagogique qui découlerait d'une telle façon de voir serait finalement contreproductive en regard de ces effets. Cette façon d'adapter sa pédagogie à partir d'une lecture de la situation appuyée sur la théorie des rapports sociaux de domination enfermerait l'autre dans la logique des dominations, le marquant (paradoxalement) du sceau de l'inégalité, en le maintenant à un endroit d'infériorité (alors que la volonté première serait de l'en sortir). Il y aurait presque une forme de mépris qui travaille insidieusement (et involontairement) cette façon d'envisager la pédagogie, en contradiction avec les finalités et les valeurs telles qu'elles sont pourtant énoncées et investies par les praticiens qui s'en réclament.

Cet antagonisme de posture pédagogique rejoue ainsi cet antagonisme théorique que j'ai déjà déplié auparavant entre Bourdieu et Rancière. A partir de deux façon de lire les dynamiques sociales et politiques et les trajectoires d'émancipation, se traduit deux manières pour le pédagogue de s'adapter ou pas à un public. Deux façons de regarder les enjeux sous-jacents au geste pédagogique déterminent alors des modalités pratiques différentes.

Cette polarisation dessine une tension qui travaille le champ de l'éducation populaire. Est-ce qu'en tant que formateur je pars du principe à priori d'une égalité des intelligences ? Ou est-ce que je pars du réel des inégalités sociales et culturelles qui vont agir dans le processus pédagogique ? Ces deux positions paraissent contradictoires et exclusives l'une de l'autre. Elles sont deux positions irréconciliables qui permettent de situer les praticiens et chacun des courants traversant l'éducation populaire comme étant d'un côté, ou de l'autre. Elle pose une ligne de division qui traverse l'éducation populaire.

Mais chacune de ses positions pousse à partir de dimensions différentes : l'une se situe plutôt sur le plan des principes et du postulat (l'égalité des intelligences), et l'autre sur le plan de la réalité sociale et du constat (les rapports de domination). Ainsi, sans nier certaines lignes qui divisent le champ de l'éducation populaire, nous pouvons aussi appréhender cette polarisation comme un espace possible de composition pour le praticien. Il s'agit alors dans ce sens pour chacun d'agir à l'intérieur de cette tension-là, en prise avec cette contradiction. En privilégiant plutôt l'une ou l'autre de ces polarités, en se situant à tel ou tel endroit du nuancier ouvert à partir de ces deux positions, se dessinent alors des façons multiples de s'engager dans la pratique. Cependant, pour dépasser la binarité qui fait obstacle et qui demanderait de choisir l'un ou l'autre chemin, pour s'appuyer sur cette contradiction comme ressource permettant d'enrichir son geste pédagogique, cela suppose de travailler cette contradiction. Déjà en l'identifiant, et en pensant aussi ce qui se joue à l'intérieur de cet écart. Or il semble, aux dires des praticiens que j'ai rencontrés, que cette tension est aujourd'hui peu mise à jour.

Chacune de ses positions peut aussi être envisagée comme un foyer d'interpellation pour l'autre. A ceux pour qui prévaut le présupposé de l'égalité des intelligences est adressée la vigilance de prendre en compte la complexité de la pratique, le trouble du contexte qui ne peut se satisfaire de posture de pureté. Il s'agit d'agir malgré tout en lien avec le réel qui est socialement construit à partir d'inégalités concrètes, agissantes notamment dans le rapport au savoir. Et ceux pour qui prévaut la prise en compte des effets concrets des rapports de domination dans le processus pédagogique est renvoyé la vigilance à ce que cette prise en compte ne rive pas l'autre à la place à laquelle il est déjà assigné : une place d'infériorité.

Adopter une attitude d'humilité vis-à-vis de ses propres savoirs, voire de fragilité

Pour Laura, il est important de reconnaître les limites de son propre savoir : sa part de non maîtrisé, sa partialité, son incomplétude. Et c'est à partir de ce qui semble être une faiblesse qu'elle adopte une posture qui lui permet de retravailler positivement le pouvoir conféré à la formatrice. En critiquant en acte la position de savoir qui lui est donnée à priori.

En accompagnant différents groupes, en donnant des formations sur des thèmes multiples, on n'est pas des sachantes, on peut pas maîtriser tous ces sujets-là. Je me sens incapable de maîtriser tous les enjeux des dynamiques de groupe par exemple. Ce n'est pas possible. Je ne ferai jamais le tour de ces sujets-là. C'est infini. Et je n'ai pas décidé de dédier ma vie à ça, donc je ne ferai jamais le tour de la question. Ce truc de maîtriser son sujet, c'est comme si c'était une sorte d'idéal inatteignable. J'ai une longue route, je ne sais même pas quelle gueule a le sommet de ce truc, et je ne le verrai jamais !

Et la finesse sur la question des pouvoirs de la formatrice, elle vient à plein d'endroits. Surtout dans la façon dont on a de donner notre point de vue, nos analyses, nos savoirs. J'ai envie que ce soit fait avec humilité, en partageant nos doutes, des moments où on dit « voilà, il y a ça qui existe, mais nous on se pose des questions sur telle ou telle chose, on n'a pas de solutions toutes faites ».²³⁷

Dans ses propos se dessine une posture éthique, une forme d'*ethos*²³⁸ qui engage la formatrice à être honnête avec les stagiaires sur les limites de son savoir, qui l'oblige à partager ses doutes, la dégageant ainsi d'une position de certitude. Il s'agit notamment d'adopter une position basse²³⁹, en témoigne notamment le terme d'humilité qu'emploie Laura. Ce terme est construit à partir du latin *humus* (terre), métaphorisant une position proche du sol. Une position gage de fertilité ?

C'est cette position basse qui a permis à Michèle de mener pleinement son expérience de professeure de mathématiques à destination d'élèves en situation de décrochage scolaire ; expérience pédagogique qu'elle a déployée au sein d'un collège-lycée expérimental.

Au CLEPT²⁴⁰, je pense que cette expérience était possible dans des disciplines aussi douloureuses que les mathématiques parce que je faisais autre chose que les mathématiques. Je voyais mes élèves en atelier d'écriture, parfois en philo, en atelier théâtre ou vidéo. Tu descends de ton piédestal quand tu as encore plus de mal qu'eux à retenir tes trois tirades au théâtre, et que tu es nulle sur scène alors qu'eux ils sont plutôt pas mal. Au théâtre, j'y allais pour gérer le groupe, les tensions, les pétages de plombs. Mais en ayant la même truille, les mêmes difficultés d'apprentissage, les mêmes concentrations, les mêmes émotions. Un être humain... C'est des rencontres d'êtres humains dont tout le monde a besoin.²⁴¹

²³⁷ Entretien 6

²³⁸ Au sens que Michel Foucault emprunte aux philosophes grecs. *Ethos* comme une forme de rapport à soi, aux autres et au monde impliquant des façons de faire, et plus loin une manière de vivre.

²³⁹ En écho à Carl Rogers qui qualifie ainsi ce que doit être pour lui la position du thérapeute qui en soutien permet à l'autre d'advenir, dans sa propre façon de formuler ce qu'il vit, et ce qu'il comprend de ce qu'il vit. Ainsi, le thérapeute ne se situe pas dans un savoir de surplomb, mais permet à l'autre d'accoucher de son propre savoir sur soi.

²⁴⁰ Collège Lycée Elitaire Pour Tous. Un établissement public expérimental qui a Grenoble accompagne des jeunes en situation de décrochage scolaire.

²⁴¹ Entretien 4

Quitter l'endroit qui lui permet de s'adosser à un savoir solide (pour elle, les mathématiques) afin de se mettre en risque en reprenant une position basse (« descendre de son piédestal ») ; c'est pour cette professeure ce qui lui permet de fabriquer un lien à partir d'autres schémas que le rapport social institué de façon dominante entre professeur et élèves. Une façon, quelque part, de se destituer de sa position de professeure (siégeant sur son estrade, en surplomb) pour ouvrir l'espace possible des relations sur un plan plus horizontal : celui d'une commune humanité. Ceci suppose d'ouvrir et mettre à jour sa propre fragilité d'être humain, en sortant du rôle de professeure tel qu'il est prédéfini dans les institués de l'éducation nationale.

La mise à jour de cette posture basse et de cet *ethos* de l'humilité, voire d'un certain *ethos* de la fragilité, fait apparaître un autre endroit de tension. Car il s'agirait à la fois pour le formateur de se destituer d'une position haute et d'un endroit de solidité, tout en tenant une posture suffisamment stable et solide pour que le processus pédagogique puisse se tenir.

Décentrer le formateur de la scène pédagogique, ouvrir la multiplicité des positions de savoir-pouvoir

Pour Laura, une façon pour la formatrice de se situer à une autre place à l'endroit des savoirs se traduit par le fait de susciter une attention sur les savoirs présents dans le groupe en formation. Dans cette optique, les savoirs des formatrices sont quasiment envisagés comme des points de vue parmi d'autres possibles et présents dans le groupe, des perspectives possibles parmi d'autres sur l'objet de travail en commun dans le groupe.

*Ce que j'aime bien amener, pour peut-être contrebalancer cette attente de savoirs vis-à-vis des formatrices, c'est dire : « Là on a un énorme cadeau, c'est ce groupe. On va pouvoir, avec le groupe déjà, avoir une multitude de points de vue. Et cette formation, on espère qu'elle va pouvoir permettre des échanges de savoirs entre les participants aussi. Nous, on a une vision sur la chose, mais ça restera partiel. »*²⁴²

C'est une posture assez proche qu'adopte Michèle dans sa façon d'enseigner les mathématiques quand elle situe la méthode de la professeure pour résoudre un problème comme une méthode parmi d'autres possibles. Elle encourage ses élèves à considérer la variété des chemins possibles pour résoudre un problème, dont certains sont empruntés par leurs propres camarades. Ceci demande là-encore à résister à l'effet de la centration du savoir sur la position de professeure, centration qui agit malgré elle dans l'espace de la classe. Car c'est en résistant à cet effet centripète du mouvement du savoir vers la professeure (elle sait) que peut alors être considérées comme valides et entendables d'autres approches que la sienne (eux aussi – potentiellement – savent).

Faire des maths, c'est par rapport à une situation chercher. Donc essayer de démontrer des trucs. Essayer de résoudre une situation, pas forcément tous de la même façon, pas forcément avec les mêmes chemins. Et c'est accepter qu'on puisse prendre le truc par plusieurs côtés. Les élèves me disaient à chaque fois : « mais c'est quoi la bonne méthode ? la meilleure méthode ? celle qui me donnera le plus de points ? » Et je disais « Y'en a pas, une bonne méthode. La bonne méthode, ça serait celle dont toi tu t'empoignes le plus facilement. Des fois, je vous explique des trucs d'une façon qui me paraît pour moi le plus évident, le plus esthétique, mais

²⁴² Entretien 6

*pas pour vous. Et Jules t'expliquera un truc qui pour toi sera beaucoup plus limpide. S'il n'y a pas d'erreur dans le raisonnement, il peut y avoir différents chemins. Il n'y a pas forcément LA bonne méthode." C'est complètement induit que c'est le prof qui a LA bonne méthode. Qui est peut-être la plus directe, la plus intuitive pour lui, mais pas forcément pour tous les élèves.*²⁴³

Pour Gaetana, une autre façon de tendre vers des rapports plus horizontaux entre formatrice et participants est (paradoxalement) de livrer clairement l'analyse ou le savoir des formatrices, au lieu de les dissimuler en se cantonnant à une fonction d'animation d'un dispositif pédagogique. Il s'agit alors de poser l'analyse des formatrices comme un point de vue. Ce qui revient à situer le propos des formatrices à leur endroit, à partir de ce qu'elles voient ; et non en tant que vérité universelle, omnisciente ou surplombante.

*Depuis quelques années à la SCOP, on n'est pas seulement dans de l'animation. On attend de nous par exemple des préconisations, des notes d'étonnement, des choses où on est obligées de se positionner aussi. Je trouve que ça clarifie de dire : « ça c'est notre raisonnement, c'est notre analyse, c'est à une place, elle est là. » Ça ne veut pas dire qu'elle est surplombante, mais au moins on l'identifie et on l'isole. Elle n'est pas juste complètement infusée. Et ça ne se faisait pas avant, on se refusait de le faire. Maintenant, ça permet d'avoir ce truc où tu dis : « C'est mon point de vue. Je vous le livre, et vous l'entendez. Et c'est à vous de voir ce que vous en faites. Et on va avancer comme ça. » Ça permet aux personnes d'avoir prise sur l'accompagnement, et de dire : « En fait si on travaille ce sujet-là c'est parce que tu as un étonnement là-dessus. Mais peut-être que nous cet étonnement-là, il nous parle moins que d'autres. » Je trouve que c'est intéressant en terme de rétablissement d'équilibre des pouvoirs entre l'intervenante et le groupe.*²⁴⁴

Selon Gaetana, ce choix pédagogique permet aux participants d'avoir prise sur les savoirs et l'analyse des formatrices. Cela leur permet de les questionner, les critiquer, les enrichir, et d'en proposer d'autres, au lieu que le point de vue des formatrices agisse en sous-main, si celui-ci n'est pas dévoilé. Quelque part, c'est une façon d'assumer un pouvoir inhérent et inévitable à l'institution de la formation (le pouvoir conféré à la formatrice et aux effets de sa parole), tout en permettant aux participants d'y résister, voire en suscitant leurs propres résistances. Plutôt que de laisser insidieusement agir un pouvoir que l'on ne veut ni voir, ni travailler, le fait de s'emparer de ce pouvoir sans en être dupe ouvre davantage les jeux de la multiplicité des pouvoirs et savoirs qui circulent dans le groupe en formation, incluant les formatrices.

Si nous nous écartons d'une vision qui envisage le pouvoir comme un objet localisable²⁴⁵, nous pouvons ouvrir à une vision plus dynamique et relationnelle du pouvoir. Cette autre conception du pouvoir fait écho à la manière dont Foucault s'en est saisi. Pour Foucault, le pouvoir n'est pas envisagé comme étant unique et localisé à un endroit (qui se traduirait par exemple par le fait de dire que ce sont les formatrices qui ont le pouvoir). Le pouvoir est plutôt le jeu d'une multiplicité de relations, de rapports de force, de jeux stratégiques entre des libertés ; les jeux de pouvoir sont multiples et mobiles, ils sont plus ou moins intenses (ils varient), et ils circulent entre les différentes positions (notamment entre les formatrices et les participants, et entre les participants).

Les sujets sont des prises pour un pouvoir (notamment celui exercé par les formatrices et leurs paroles), et en même temps chaque point d'action d'un pouvoir est aussi une possibilité de

²⁴³ Entretien 4

²⁴⁴ Entretien 12

²⁴⁵ Qui peut alors être envisagé comme étant accaparé par une personne ou un groupe de personne ; ou bien envisagé comme étant à distribuer ou partagé. Dans ces deux positions il s'agit de la même vision du pouvoir comme un objet fini (une certaine quantité de pouvoir) localisé à un ou certains endroits.

résistance pour le sujet, donc une possibilité offerte d'exercer du pouvoir là où un autre pouvoir agit (et donc d'exercer du savoir là où un autre savoir agit²⁴⁶). D'une certaine manière, assumer et déployer son savoir-pouvoir de formatrice serait aussi une façon, surtout si l'on suscite cette dynamique-là, de déployer les savoir-pouvoirs des participants, par des réponses en résistance.

C'est à partir d'une position assez proche que parle Emilie quand elle relate certaines expériences avec des jeunes habitant dans le quartier où elle travaille, et qui fait aussi écho à ce qu'elle a déjà dit plus haut sur l'importance du dialogue.

Les jeunes, quand on fait des débats et qu'ils disent des conneries infectes sur l'homosexualité, je ne peux leur dire « c'est bon, vous avez le droit de penser ce que vous voulez... ». Non, ce n'est pas vrai ! Ils vont passer pour des bouffons homophobes toute leur vie, et alimenter ainsi le cliché absolu du jeune de quartier qui est homophobe... Alors qu'en fait ils sont extrêmement capables, y compris quand je leur dis « tu dis un truc qui est faux, tu dis une connerie ! ». Je trouve que je leur donne les armes de me répondre « ce n'est pas vrai, je ne dis pas une connerie ! » Je trouve que c'est hyper intéressant de dire « moi je sais ça », et eux de pouvoir répondre « ah non, moi j'ai lu quelque chose d'autre », « ok, alors tu l'as lu où ? »... Ca confronte.²⁴⁷

Franck et ses collègues se nomment « artisans de justice sociale ». Ils agissent dans leur métier auprès de divers groupes dont les personnes ont en commun d'être discriminées et de subir des situations d'injustice (usagers de pôle emploi, bénéficiaires du RSA, personnes précarisées, etc.). Par un travail de mises en partage d'expériences, d'analyse collective menée par le groupe et d'identification de solutions pouvant faire évoluer leurs situations, ils emmènent les groupes à retourner ensuite vers les institutions et les pouvoirs publics afin de transformer leur condition et celle de leurs semblables.

S'il s'agit de résister comme nous l'avons vu précédemment à la concentration à priori du savoir sur la position du formateur, il s'agit aussi, comme nous l'explique Franck plus loin, de résister à la concentration à priori du savoir sur d'autres positions de savoir-pouvoir, occupées par exemple par les techniciens des institutions, ou par les élus. Il s'agit alors de construire les conditions qui permettent que les personnes concernées par les situations de précarité, d'injustices et d'inégalités soient reconnues dans leurs savoirs. Ceci s'accompagne notamment de dispositions matérielles et d'une façon d'organiser l'échange qui rendent compte de cette intention d'horizontalité des places et de reconnaissance des différentes formes de savoir.

Le groupe de chômeurs aura préparé des questions. En général, les gens dans les institutions sont très curieux. C'est à dire qu'eux-mêmes ont des questions vis-à-vis du groupe. Et il y a un truc qu'on essaie d'organiser dans ce sens-là quand on organise une rencontre entre deux formes de savoir : il faut que ça se matérialise concrètement. S'il n'y a que le groupe qui pose des questions à la personne, on induit le fait que le savoir est exclusivement dans l'institution. Alors ce qu'on fait c'est qu'on dit à la personne : « quand vous allez venir, nous on va vous demander de poser des questions au groupe. Parce que le groupe il a un savoir de l'expérience en tant qu'usager de Pôle emploi. »

Le premier gros évènement qu'on a organisé c'était un Parlement de jeunes. On a fait venir Christiane Taubira qui était ministre de la justice. Et on lui avait posé cette contrainte-là. En disant « on ne veut pas que vous soyez sur un piédestal, une estrade, avec les jeunes qui vous posent des questions. On organisera les choses pour que ça soit en deux parties. Une partie où

²⁴⁶ Nous avons déjà vu la façon dont pouvoir et savoir était noué dans la conception foucaldienne, ce qui se traduit notamment par le concept de savoir-pouvoir.

²⁴⁷ Entretien 10

les jeunes vous posent des questions. Et une partie aussi où vous vous posez des questions, où vous faites confiance aux jeunes pour vous apporter des choses que vous ne savez pas vous-même. » Ça transforme la relation, ça évite le phénomène de délégation absolue qui est hyper fort chez nous. Quand les gens ont identifié un problème, et qu'après ils ont envie de le déléguer à un élu en disant : « c'est vous qui avez le savoir, c'est vous qui avez les outils. » Alors nous par-rapport à ça, on essaie de créer de la coopération dès l'identification du problème et des solutions, jusqu'à la mise en œuvre.²⁴⁸

La forme de l'échange, le dispositif convoqué, parle de lui-même : il raconte comment est distribué (ou pas) la reconnaissance de telle ou telle position comme étant une position de savoir, et donc quelles sont les paroles qui comptent. Le dispositif, notamment dans ses dispositions matérielles et dans la façon dont il institue la circulation de la parole, détermine le rapport de savoir entre les groupes sociaux présents. Ici, la volonté est de déconstruire un rapport habituellement fondé dans les termes de la hiérarchie et de la binarité entre sachants et ignorants pour instituer des positions d'équivalence. Cette objectif de déconstruction demande à changer les formes habituelles de l'échange.

Pour instituer d'autres positions de savoirs, il s'agit à la fois de destituer les formes habituelles de l'échange (l'estrade, les questions unilatérales, etc.) et d'instituer d'autres formes d'échange (par exemple, la disposition en cercle, les questions allant dans les deux sens, etc.). Pour instituer l'horizontalité des places, il s'agit de créer d'autres réseaux de savoir-pouvoir en organisant un ensemble d'éléments signifiants, comprenant notamment les dispositions les plus matérielles.

²⁴⁸ Entretien 3

Pour conclure (partiellement) et ouvrir sur la suite : inventer des dispositifs, travailler des attitudes

De la vision tutélaire de l'émancipation aux événements d'émancipation

Nous avons repéré la façon dont l'éducation populaire pouvait être traversée par une vision tutélaire de l'émancipation. Ce qui pose pour les praticiens de l'éducation populaire une contradiction forte à laquelle s'atteler, puisque l'acte d'émancipation consisterait à contrario pour chacun à se débarrasser de ses tutelles afin de penser par soi-même, exercer individuellement et collectivement sa liberté, élaborer sa vie et sa pensée.

Cette vision tutélaire de l'émancipation est articulée à un rôle des intellectuels, intellectuels alors envisagés comme l'instance légitime chargée de produire un savoir émancipateur. Ils leur appartiendraient à eux d'expliquer aux autres le pourquoi et le comment de leur aliénation, et plus loin de leur émancipation ; ces autres supposés a priori ignorants auxquels s'adressent des actions éducatives. Cette posture d'avant-garde est relayée dans le domaine éducatif par les maîtres (formateurs, etc.) dépositaires de ces savoirs, et chargés de les transmettre au peuple.

Cette émancipation est pensée en terme de fin, de *telos*. Elle définit un état à atteindre, en terme par exemple d'organisation collective et démocratique, ou d'égalité dans les rapports sociaux. Les actions éducatives sont alors pensées en terme de moyens permettant de répondre à des objectifs politiques : l'éducation populaire est envisagée dans ce sens comme une éducation politique articulée à des finalités de transformation sociale.

Cette vision tutélaire de l'émancipation semble traverser chaque praticien de l'éducation populaire. Chacun a à faire avec quelque chose de cet ordre-là, de façon plus ou moins intense selon où chaque praticien se situe dans les courants qui traversent ce vaste champ de l'éducation populaire. C'est une tension qui suppose d'être dépliée et travaillée pour que les praticiens puissent prendre pleinement prise dessus et travailler à même les enjeux posés par ce problème (au sens riche de problème, saisi à la fois comme obstacle et opportunité).

Nous avons vu aussi à l'inverse les efforts déployés par chacun des praticiens, quel que soit là aussi l'endroit où ils se situent, pour résister à la dissymétrie que pose d'emblée le rapport d'éducation, rapport d'éducation repris notamment dans ses formes scolaires, formes à partir desquelles il s'agit pour chaque pédagogue de (re)composer. Ces tentatives vont dans le sens d'une réélaboration du rapport d'éducation redéfini alors dans les termes de l'horizontalité. Cette réélaboration s'appuie notamment sur la reconnaissance des savoirs des apprenants, et de leurs pleines capacités de pensée et d'action (capacités envisagées par exemple sous le prisme de l'égalité des intelligences). L'égalité est alors davantage posée comme principe, postulat de départ, plutôt que comme visée à atteindre.

Et dans ces façons de faire, l'émancipation est davantage pensée en terme de processus ou d'événements que d'un état à venir, que l'atteinte d'objectifs prédéfinis. Les actes d'émancipation sont ainsi envisagés comme des actes d'interruption de l'ordre existant, chemins de bifurcation, expérimentations partielles et situées d'autres devenir possibles que ceux habituellement institués. Et il appartient dans ce sens à chacun, individuellement et collectivement, de définir pour lui-même ses propres chemins d'émancipation, et le sens qui leur est donné.

L'action pédagogique est alors envisagée comme question ouverte posée sur des devenir-émancipateurs possibles. Et la forme pédagogique porte en elle-même les conditions de ces actes d'émancipation, notamment la vérification en acte de l'égalité (entre formateurs et participants, et entre participants), et l'attention à ce que pouvoir et savoir soient restitués en

permanence à chacun sur sa propre existence. Et plus loin, les actions pédagogiques sont en elles-mêmes pratiques d'émancipation, ou pratiques émancipées (et non pratiques en vue de l'émancipation) : elles portent en elles-mêmes, dans leurs formes et leurs façons de faire, leurs propres fins (même si leurs effets peuvent bien sur déborder le cadre strictement pédagogique). Les maîtres (formateurs, etc.) sont alors ceux qui garantissent ce processus, le soutiennent, et tentent de le pousser toujours un peu plus loin.

Nous l'avons vu aussi, les pédagogies qui se déploient à l'intérieur de cet écart, les pratiques prises en tension entre ces deux polarités, sont multiples. Et il ne suffit pas de se situer plutôt de l'un ou de l'autre côté de cette tension-là (d'avoir à « choisir son camp » si l'on présente les choses de façon binaire), pour que puisse être clairement défini la façon dont se construit le rapport d'éducation. Les questions restent ouvertes et sont à travailler sans relâche par les pédagogues, en fonction notamment de leurs finalités et de la singularité de chaque situation pédagogique, et du trouble occasionné par la rencontre entre des principes pédagogiques portés par chaque praticien, et le réel, ses complexités, ses aspérités et ses nuances.

La pratique pédagogique est une pratique troublée car elle a à faire avec le réel ; ou si elle ne l'est plus c'est qu'elle se fige dans un certain dogme, qu'elle est commandée par une idéologie qui simplifie et uniformise l'hétérogénéité du réel. Et c'est parce que la pratique pédagogique est troublée qu'elle a d'autant plus besoin de boussoles, pour que les pédagogues puissent orienter leur action dans la complexité du réel tel qu'il est.

La notion de dispositif permet de reprendre plusieurs des questions posées par la pratique et que j'ai soulevées dans cette première partie d'analyse. Car cette notion propose une grammaire ouverte qui n'est pas campée sur une idéologie, et qui permet d'interroger des choix pédagogiques effectués en situation. Elle peut faire parler l'hétérogénéité des pratiques, notamment en ce qui concerne le rapport de savoir institué dans le rapport d'éducation, sans situer à priori sur ce qui serait pertinent ou pas d'instituer sur ce plan notamment du rapport de savoir. Elle propose un vocabulaire qui permet de penser *ce qu'on fait quand on fait ce que l'on fait*²⁴⁹. C'est pourquoi je propose une ouverture dans ce sens.

La notion d'attitude qui renvoie à l'éthique, et d'une certaine façon à la posture (ici du formateur), est aussi une manière de s'emparer d'une façon ouverte et transversale de la plupart des questions soulevées dans cette première partie d'analyse. Elle permet notamment d'interroger ce qui se joue en terme de savoir-pouvoir dans le rapport d'éducation, et les effets produits par les postures qu'endossent les pédagogues. Nous finirons dans ce sens ce chapitre par une ouverture mettant le focus sur une attitude possible : l'attention sans intention. Cette attitude est une des façons d'orienter (ou contenir) son action de pédagogue. Elle constitue aussi une pierre de touche nous permettant de distinguer militantisme politique et action pédagogique. L'attention sans intention appuie sur la nécessité du travail de soi sur soi que doit effectuer le pédagogue pour rester à son endroit ; nécessité continue du travail de l'attitude, travail éthique par excellence, et condition pour maintenir une action de type pédagogique.

Le dispositif : questionner la technicisation et l'idéologisation de la pratique, et ouvrir les formes

Cette recherche ne vise pas à arrêter une posture juste sur le rapport de savoir qu'il y aurait en tenir dans une pédagogie d'éducation populaire. Elle tente plutôt de contribuer à cultiver dans le champ des pédagogies, et notamment dans celui de l'éducation populaire, un questionnement

²⁴⁹ Pour reprendre une expression de l'analyse institutionnelle.

permanent sur ce que tel ou tel choix pédagogique met en jeu, en interpellant notamment les allants de soi qui ont cours dans chaque milieu (dans les façons de faire et les éléments de langage) et qui, véhiculant habitudes et évidences, empêchent le travail de la pensée et brident l'imagination.²⁵⁰

Creuser la notion de dispositif et ses implications pour le pédagogue peut nous aider à questionner la pratique, continuer à inventer et faire proliférer des pratiques pédagogiques hétérogènes, tout en travaillant leurs effets.²⁵¹

Le préfixe *dis* marque la division, la séparation, la distinction. Le dispositif est une façon de découper l'espace, le temps, les corps, les discours, et donc les savoirs. Ainsi, il configure les rapports sociaux d'une certaine manière, et notamment ici le rapport d'éducation. Il est une façon de séparer, de disposer (du latin *disponere*) et de mettre en lien des éléments hétérogènes comme une certaine architecture, du mobilier, des savoirs, des rythmes, des flux financiers, des techniques, des moyens matériels, des institutions. Il distingue des positions en définissant des statuts, des places, des fonctions et des rôles attribués. Il définit un début, une fin, et des étapes, et distingue du dedans et du dehors. Il agence d'une certaine façon des déplacements, des circulations de paroles, du dit et du non-dit.

Le dispositif a une acception juridique qui signifie « par opposition aux motifs, partie d'un jugement qui contient les décisions, les dispositions pratiques qui découlent de la sentence. » Ou « énoncé final d'un texte législatif ou administratif, qui en contient les dispositions, par opposition au préambule et aux considérants. »²⁵². Ce sens juridique met en relief le caractère essentiellement pratique du dispositif. Et en même temps, il révèle aussi en creux que s'il y a un dispositif c'est qu'il y a des préambules et des motifs qui soutiennent, justifient ou aboutissent aux dispositions pratiques mises en avant dans le dispositif lui-même. Et donc, pour ce qui concerne son acception pédagogique, si le dispositif est la traduction pratique de l'acte pédagogique, sa mise en musique concrète, celui-ci est sous-tendu par des principes, des finalités, des valeurs, des postulats, des préalables, des références, un contexte qui fondent le dispositif, et qui en même temps se révèlent dans le concret du dispositif. Pour interroger les dispositifs pédagogiques, il s'agit de s'emparer de leurs dispositions pratiques, de leurs mises en forme concrètes ; et il s'agit aussi de mettre à jour les préalables qui sous-tendent ces formes, les principes qui sont parlés par ces formes.

Le dispositif crée une forme qui dit les principes, il est une forme qui fait passer des messages. Et la mise en acte du dispositif crée lui-même des effets inattendus, non voulus, car la pédagogie ayant à faire avec l'humain est tissée d'imprévus. Il s'agit donc aussi d'évaluer ces effets au regard des attendus et des préalables posés en amont du dispositif.

Penser nécessite de distinguer. Le dispositif est un instrument pratique de distinction ; il est une façon de penser sa pratique, par la pratique. Le dispositif est au praticien ce que le concept est au théoricien.²⁵³ Il permet notamment d'interroger les formes que prend le rapport d'éducation, et plus spécifiquement ici dans cette recherche, le rapport de savoir, et la manière dont circulent les relations de savoir-pouvoir entre formateurs et participants, et entre participants.

²⁵⁰ Je m'appuie notamment sur Jean Oury pour qui il s'agissait de faire comme si rien n'allait de soi dans sa pratique de soignant. Lui-même réfère dans ses propos à l'attitude philosophique telle qu'elle a été définie par Vladimir Jankélévitch : « Philosophe, c'est se comporter vis-à-vis de l'univers comme si rien n'allait de soi. »

²⁵¹ J'ai suivi en mai 2020 une formation « Penser son dispositif, comprendre ses effets » organisée par l'Université du déconfinement et animée par Christophe Chigot et Christiane Gilon. Cette formation m'a aidé à poser les bases de cette réflexion.

²⁵² Voir <https://www.cnrhl.fr/definition/dispositif> [consulté le 28 octobre 2021].

²⁵³ « La théorie a besoin des concepts et la pratique a besoin des dispositifs. Le dispositif est le concept des praticiens au sens où le dispositif comme le concept aide à séparer, c'est-à-dire à analyser. » Fillion, Gilon, Ville (2004).

Cette notion de dispositif permet de regarder de façon transversale la façon concrète dont s'agence chacun des éléments hétérogènes déterminant une action pédagogique. Elle permet de rassembler un ensemble de questionnements que j'ai pu parcourir dans cette première partie d'analyse. Et cette vue à la fois large (prendre en compte l'action pédagogique dans son ensemble) et potentiellement précise (considérer chacun des éléments qui la composent, et la façon dont ils sont reliés entre eux) favorise une façon ouverte et dynamique d'interroger les pédagogies.

Cette ouverture et cette dynamique me semblent riches à deux niveaux, nous permettant peut-être de mieux résister à deux sortes de pentes que les pratiques d'éducation populaire ont tendance à prendre : la pente de la technicisation, et celle de l'idéologisation et du dogmatisme.

Résister d'une part à la pente de la technicisation.

Damien Gouëry (2018) a montré la façon dont l'approche par outils avait envahi bon nombre de pratiques d'éducation populaire, et par là-même standardisées ces pratiques-là, tout en réduisant leurs potentialités critiques. Dans cette approche, l'agir pédagogique semble réduit à des techniques, en particulier des techniques d'animation de groupe. L'outil est fétichisé. De moyen potentiellement mobilisable au service d'objectifs pédagogiques, il devient une fin en soi : on vient « faire » de l'éducation populaire pour acquérir des outils. Il est aussi une réponse systématisée aux problèmes rencontrés : si nous rencontrons ce problème, c'est que nous n'avons pas le bon outil, ou alors que nous nous en servons mal. L'outil est utilisé majoritairement de façon non conviviale²⁵⁴ : les humains servent les outils, leur action est capturée au service du bon fonctionnement de l'outil. Les outils devraient plutôt être mis au service de l'action humaine. Ce qui supposerait alors que les outils soient appréhendés d'une façon souple, créative, en mouvement, et appropriable par chacun, dans une visée d'autonomie et de liberté. C'est ce que à l'inverse Ivan Illitch nomme des outils conviviaux, approche alors cohérente avec des visées d'émancipation.

La notion de dispositif permet de regarder les formes prises par les pédagogies, en considérant notamment les éléments techniques de ces pédagogies, mais sans réduire la pédagogie à sa dimension technique. Car avec le dispositif, la technique est considérée dans un ensemble plus large : elle est située dans un environnement, et dans ses interactions avec les autres éléments composant la situation pédagogique. La façon dont elle est mobilisée est notamment mise en regard des principes et finalités qui fondent cette pédagogie, suscitant ainsi un questionnement éthique sur l'usage des techniques mobilisées, sur la façon d'en user. Ce questionnement éthique n'est pas seulement à priori mais mis à l'épreuve de la pratique, en regardant notamment dans quelle mesure le maniement en situation de ces techniques fait preuve ou non de souplesse et d'adaptation au regard de la singularité de la situation.

Et le dispositif est un ensemble ouvert. Il y a un potentiel de création pédagogique qui peut être suscité par cette notion. Il ne s'agit pas de reproduire mécaniquement des techniques (prises dans un corpus prédéfini de techniques), ou de manier des outils figés par un ensemble de règles d'usage. Il y a une variété infinie de dispositifs.

Résister d'autre part à la pente de l'idéologisation et du dogmatisme.

Je me suis arrêté à plusieurs reprises sur cet aspect dans la première partie d'analyse. Les pratiques d'éducation populaire ont tendance à se figer dans une dimension idéologique, voire dans une dimension dogmatique.

Déjà, l'éducation populaire pensée comme éducation politique est dans une certaine mesure soumise à des idées politiques déterminées par les praticiens de cette éducation populaire, idées

²⁵⁴ Au sens de Yvan Illitch.

qui s'imposent dans leur action pédagogique. Ces théories politiques constituent alors la focale majoritaire à travers lequel le monde est vu, voire l'unique focale.

Et aussi, certaines pratiques d'éducation populaire se rigidifient dans une façon dogmatique de faire. Des principes intangibles (comme le fait de ne rien dire de ce que l'on sait) peuvent s'imposer à chaque praticien comme la bonne façon de faire. Tels des dogmes, ces principes ou façons de faire sont considérés dans tel ou tel courant comme incontestables. Ils s'avèrent donc très difficilement interrogeables. Ces principes agissent alors comme des préceptes moraux (ils départagent la bonne et la mauvaise pédagogie) et transcendants (ils dépassent le praticien qui les mobilisent ; ils viennent d'en haut ; ils font vérité). Il faut faire comme ça, et pas autrement, en faisant fi parfois des effets concrets de telle ou telle pratique dans le réel ; effets qui peuvent pourtant contredire les finalités de ces pratiques, finalités qui initialement ont participé à définir ces principes.

Dans les deux cas, un des problèmes consiste en ce que des éléments font vérité et agissent comme des certitudes. Ce qui a aussi pour effet, comme l'approche par outils, de standardiser et uniformiser la pratique, ainsi que les discours qui l'accompagnent. Et cela engendre un effet de police : le maintien d'un ordre institué des pratiques. Or la notion de dispositif permet d'interroger les préalables, les principes, les discours qui fondent les formes concrètes par lesquelles se traduisent les actions pédagogiques, mais sans arrêter ces éléments à priori.

La notion de dispositif permet de théoriser la pratique, c'est-à-dire de proposer des façons de la regarder, de la lire. Ce qui répond au besoin d'étayer théoriquement, d'éclairer conceptuellement la pratique, pour la penser et la consolider. Car nous l'avons vu « le praticien aveugle »²⁵⁵ manque de réflexivité et d'appuis ; ce qui contribue à fragiliser sa pratique, et ce qui peut la soumettre aux aléas d'une évolution parfois non maîtrisée, l'emmener vers des orientations parfois contradictoires avec les valeurs et finalités qui au départ sont pourtant au fondement de cette pratique.

Il y a donc bien un besoin régulier pour le praticien de théoriser sa pratique, mais qui peut passer par d'autres voies que celle de l'idéologisation, et de son corrélat policier. Il s'agit d'entretenir une manière de théoriser la pratique qui au contraire la maintienne en mouvement. Une façon notamment de poser des questions en situation, en interrogeant les effets concrets de telle ou telle pratique, plutôt que de donner des réponses dans l'absolu.

C'est ce type de questionnement que me semble potentiellement ouvrir la notion de dispositif. Et c'est dans cette dynamique que je souhaite que cette recherche suscite un mouvement d'interrogation sur le rapport d'éducation en général, et sur le rapport de savoir en particulier, sans défendre une position qui serait valable une fois pour toute concernant ces rapports. Mais avec une attention suscitée sur la façon dont peut s'articuler à chaque fois le rapport de savoir, et les effets concrets de cette articulation en regard de telle ou telle situation.

Et, au-delà de la nécessité de varier les dispositifs pédagogiques en fonctions des préalables posés, et de l'adapter à la singularité de chaque contexte, il y a aussi la nécessité que nous rappelle ici Stéphane de moduler ses façons de faire de praticien en fonction de chaque personne à laquelle s'adresse son action pédagogique.

Là où c'est intéressant, et là où il y a de la compétence, c'est que tu n'es pas tout le temps dans la même façon d'être avec les stagiaires. Il y a une multitude, une variété de façons d'être. Le savoir-être pour le formateur c'est la capacité de trouver la façon d'être la meilleure pour tes intentions pédagogiques du moment. Est-ce qu'il faut être plutôt dans la proximité ? dans une forme de complicité ? Est-ce qu'il faut plutôt être dans provoquer ? Est-ce qu'il faut bousculer ? Est-ce qu'il faut résister ? Est-ce qu'il faut inventer un truc à côté pour telle ou telle personne

²⁵⁵ Pour reprendre la formule de Maxime (entretien 7).

*du groupe, parce que tu te rends compte qu'il faut décoincer quelque chose, et que ça ne se passera pas en groupe.*²⁵⁶

Là encore, l'idée n'est pas de trouver dans les façons d'être du formateur une recette valable en tous lieux et tous moments, une façon univoque de faire qui serait la bonne façon de faire. L'intention est plutôt d'inventer des réponses en situation, en fonction de ce qui se joue pour tel ou tel stagiaire. Au-delà de l'adaptation du dispositif à ce qui se trame dans l'ici et maintenant de la situation²⁵⁷, Stéphane remmène ici une autre dimension en insistant sur l'importance de singulariser ses façons d'être de formateur en fonction de chaque personne : celle de l'attitude du formateur. Cette attitude peut être appréhendée comme un élément parmi d'autres du dispositif, élément qui s'articule à un ensemble. Mais nous pouvons aussi porter une attention spécifique sur cette notion d'attitude, en ce qu'elle interroge particulièrement la dimension éthique de la pratique pédagogique

Militantisme politique et attitude pédagogique : transformation sociale ou attention sans intention ?

Magali, formatrice au Planning familial, expose une contradiction qui est au cœur de sa pratique. Elle la situe dans la rencontre entre deux dimensions du projet déployé par le Planning familial. D'une part le projet politique de transformation sociale que porte cette structure d'éducation populaire, à travers ses objectifs notamment de lutte contre toutes formes de discriminations et de lutte pour l'égalité des droits entre les femmes et les hommes. Et d'autre part le travail d'accompagnement des personnes accueillies dans le cadre du Planning, où est promu une liberté pour chacune de choisir ce qui la concerne, de choisir ses façons de vivre et sa manière de penser ce qu'elles vivent.

Il y a souvent des tensions entre l'intention de transformation sociale et celle d'être centrée sur la personne. A ce niveau-là, il y a quelque chose à repérer du risque d'avoir un projet pour la personne. Le projet de société, de changer le monde, puisqu'il ne convient pas comme ça, peut par moment basculer sur la rencontre individuelle. Alors que cet enjeu du côté du combat et de la transformation, c'est important de clarifier qu'il se porte sur quelque chose de plus collectif. Le postulat d'approche centrée sur la personne permet de repérer que tu n'es pas neutre sur un sujet, mais tu te mets à distance pour laisser de la place à l'autre. Et tu essaies alors de ne pas avoir de projet pour la personne. Je dis bien « tu essaies » parce que je pense que c'est loin d'être évident. Par moment, il y a une tension entre le fait de ne pas avoir de projet sur l'autre et ton idéal politique, ton idéal social : tu aimerais voir la personne agir dans ce sens-là, ou tu aimerais contribuer à ce qu'elle puisse agir dans ce sens-là. C'est ok, et il s'agit même de se donner un peu de tendresse quand ça arrive. C'est intéressant et honnête de le repérer pour soi, pour pouvoir un peu le freiner. Parce que les personnes elles ne sont pas venues pour qu'on ait un projet pour elles. Elles sont venues pour trouver un espace d'élaboration, des ressources. Et il est n'est pas juste qu'on instrumentalise la rencontre au vu du projet politique.

La question du désir dans l'engagement militant ne disparaît pas quand on prend la casquette de l'approche centrée sur la personne. Il se situe dans l'effort d'essayer de rester centrée sur l'autre, tout en ayant conscience qu'on a peut-être un projet. C'est peut-être là qu'il y a quelque chose du respect inconditionnel de l'autre. Quand on arrive à repérer qu'on a un projet pour l'autre, et qu'on fait l'effort de le retenir. Ou si on ne l'a pas retenu, de s'en rendre compte, et

²⁵⁶ Entretien 8

²⁵⁷ Ce que Frédéric a appelé « la tactique sur place » (entretien 9).

*de le dire ; de le clarifier pour soi et pour l'autre. Quelques fois c'est trop tard. Quelques fois on s'en rend compte quand les gens sont repartis.*²⁵⁸

Une des façons pour Magali de travailler cette contradiction est de distinguer le registre du militantisme politique qui se situe dans l'action collective, et le registre de l'approche centrée sur la personne (en référence à Carl Rogers) qui se situe lui dans la rencontre individuelle. Ainsi, en fonction des espaces d'engagement se jouent pour les actrices du Planning familial des enjeux différents. Il y a une dynamique de projet dans le geste politique : le fait de faire advenir dans le réel une idée préconçue, de jeter devant soi cet imaginaire social pour guider son action²⁵⁹ (l'idéal de transformation sociale qui est l'objet de la lutte politique). Et au contraire, dans le geste d'accompagnement, il s'agit de retenir, de s'abstenir, empêcher ce qui est de l'ordre du projet pour l'autre, afin de faire advenir l'autre à partir de l'endroit où lui-même se situe.

Ceci n'est pas sans poser de difficultés. Car ce que note ici Magali est le fait que le désir militant peut rejaillir dans la rencontre individuelle, ce qui peut alors empêcher l'accompagnante de rejoindre l'autre à l'endroit où il est. Les implications idéologiques de la personne accompagnante traversent la relation d'accompagnement. Ce qui demande pour l'accompagnante un travail de soi sur soi, un travail exigeant de l'attitude, pour repérer les endroits où elle tente, souvent sans le vouloir, d'orienter l'autre en fonction de ses propres valeurs et convictions. Ce désir pousse malgré soi. Il ne s'agit pas de le couper à la racine, mais de maintenir un travail d'attention permanent vis-à-vis de soi pour que ce désir soit contenu et ne déborde pas dans la relation. En repérant notamment ces moments de bascule possibles où la rencontre avec l'autre peut alors se mettre au service de ses propres volontés politiques, de son propre désir, et non au service de l'autre. Cet autre, et les demandes qu'il porte à l'endroit de l'accompagnement, qui restent ce pour quoi l'accompagnante est là.

Quand Magali parle d'instrumentalisation de la rencontre, elle nous rappelle que l'autre, éthiquement, ne peut pas constituer l'objet au service de notre propre lutte. Il est fondamentalement un sujet qu'il s'agit de considérer dans ses pleines capacités de pensée et d'action.

Magali et ses collègues du Planning familial distinguent ainsi ces deux registres dans leur action : le politique et l'accompagnement de la personne. Et elles les situent à deux endroits différents : l'un du côté du collectif, et l'autre du côté de la rencontre individuelle. Si nous faisons un parallèle entre la relation d'accompagnement et la relation éducative²⁶⁰, il me semble que la contradiction mise ici en relief traverse l'ensemble de l'éducation populaire. Et ces deux registres (politique et éducatif) n'étant parfois pas suffisamment distingués, ils se mêlent parfois dans les mêmes endroits, ce qui crée de la confusion dans les finalités en jeu dans les espaces d'éducation populaire, et plus loin dans les manières de faire, dans la détermination concrète des pédagogies mises en œuvre.

Nous retrouvons ici nouées les deux dimensions qui ont constitué le champ de l'éducation populaire : la dimension politique, avec l'éducation populaire comme champ de lutte pour la transformation sociale ; et la dimension éducative, avec l'éducation populaire comme champ commun d'élaboration de pratiques éducatives. Ce nœud constitue un rapport problématique. Les élans de transformation sociale qui mettent en mouvement l'éducation populaire sont mus par des valeurs progressistes, qui vont dans le sens de l'acquisition de nouveaux droits et de nouvelles libertés. Il semble à première vue que cet élan-là n'empêche pas des visées

²⁵⁸ Entretien 11

²⁵⁹ En reprenant l'étymologie de projet (de *pro* qui signifie devant).

²⁶⁰ Partant du présupposé que ces deux relations s'appuient sur une finalité commune qui serait de déployer chez l'autre ses capacités d'autodétermination.

éducatives. Mais il s'agit d'être vigilant. Car si le combat politique se confond avec l'action éducative, qu'en est-il des possibilités données à l'autre de faire lui-même ses propres choix, d'élaborer lui-même sa propre pensée ?

Et cette question du pouvoir donné à l'autre sur sa propre vie est d'autant plus cruciale que la dimension de pouvoir est constitutive de la relation d'accompagnement, dimension de pouvoir qui est aussi constitutive de la relation éducative. C'est ce que nous rappelle ici Magali :

C'est le postulat de Carl Rogers de rester dans l'accueil inconditionnel de l'autre. On t'accueille de façon inconditionnelle si je ne te demande pas d'aller là où j'aimerais que tu ailles. Et si on est dans la conscience du fait qu'on n'est pas neutres, et qu'on mobilise notre capacité à faire un effort de compréhension empathique : essayer de rejoindre l'autre dans la façon dont il se vit, en mettant en sourdine notre projet.

C'est important de repérer qu'on peut avoir à pleins de moments des intentions, des envies d'orienter. Et c'est d'autant plus important qu'on est dans une place de pouvoir dans la relation d'aide. Même si on ne l'investit pas comme ça, elle est souvent là pour les personnes qui nous sollicitent. Si j'ai le pouvoir de dire quel médecin va les recevoir, de signer un papier pour que les gens aillent faire leur échographie, de leur donner des informations... Pour les personnes qui viennent, on peut être la personne qui a le pouvoir de leur dire « oui ou non ; faites ceci, faites cela ». Il y a aussi souvent un rapport d'âge qui fait qu'on se situe d'emblée, en tous cas très souvent, dans une place de pouvoir par rapport aux personnes qui poussent la porte d'un Planning.

Là où il y a un risque d'avoir un projet pour la personne, ce serait par exemple de se dire ce qu'il faut viser c'est « on s'en fout de la virginité, c'est n'importe quoi cette histoire d'avoir besoin de saigner ». Si on a un projet que ce ne soit plus un sujet pour l'autre, ça commence à déconner. Mais ça peut exister. Ça peut être vivant pour moi de me dire « Oh j'aimerais juste que tout le monde s'en contre-fiche si ça saigne ou pas ! J'aimerais que ce soit un non-sujet, parce que cet enjeu de la virginité vient quand même nommer quelque chose dans les rapports sociaux, etc. » Je peux être toujours ok avec mon envie que ce ne soit plus un sujet. En attendant, si c'est important pour l'autre, c'est là qu'il faut garder le cap de « Je rejoins l'autre dans ce qui est important pour lui à ce moment-là. » Et surtout pas essayer de convaincre l'autre que ce n'est pas important. « Enfin on s'en fout ! En deux-mille-vingt... vous avez encore besoin de montrer que vous saignez ?! »

Pour certaines femmes, c'est vraiment une stratégie d'émancipation. Et ce n'est pas la mienne. Si on reste dans l'intention de « Je veux un monde dans lequel ce n'est plus une question, et que toutes les femmes soient libérées de cet enjeu, que tout le monde se contrefiche d'être vierge ou pas... », je ne peux pas la rejoindre. C'est une norme aussi, l'idéal de s'en foutre. Est-ce que je peux la rejoindre dans le fait d'essayer de comprendre en quoi, pour elle ça peut être une stratégie d'émancipation ?²⁶¹

Il s'agit pour l'accompagnante de résister à savoir ce qui serait bon pour l'autre. Tenir ce point de non-savoir qui est la condition d'advenue du pouvoir de l'autre sur sa propre vie, en tant que cet autre sait ce qui serait bon pour lui.

La dimension de pouvoir sur l'autre inhérente à la place d'accompagnante est déjà un biais avec lequel composer dans la relation d'accompagnement, pour ne pas lâcher la dynamique qui resitue l'autre à l'endroit de son pouvoir sur sa propre vie. Et en plus, ce que souligne ici Magali c'est qu'il existe des déterminations multiples et parfois contradictoires de ce qui est émancipation pour chacune. Et il s'agit pour l'accompagnante de ne pas imposer sa propre vision de l'émancipation à l'autre, ce qui serait une façon d'imposer ses propres normes, et ainsi

²⁶¹ Entretien 11

d'exercer une fonction de police à l'endroit de la vie de l'autre. Il s'agit au contraire de permettre à l'autre de déterminer ce qui constitue pour lui, dans sa propre vie, des actes d'émancipation.

Ces propos rentrent pleinement en écho avec ce qui se joue aussi dans la relation éducative.

Ainsi, dans une visée d'émancipation, il s'agit que les personnes déterminent leurs propres choix de vie, pour eux-mêmes. C'est ce que réaffirme Stéphane, qui lui parle à partir de son expérience à Peuple et Culture où il a accompagné des projets d'installation en milieu rural. Et si Magali nous a précédemment montré la façon dont le militantisme politique pouvait faire obstacle à la relation d'accompagnement, en influant sur les choix de l'autre, Stéphane fait récit ici d'une autre forme d'obstacle dans la relation d'accompagnement à visée émancipatrice. Cet obstacle réside dans la dimension affective qui peut s'insinuer dans la relation d'accompagnement, et qui peut pousser l'accompagnant à vouloir que l'autre réussisse, et ainsi à vouloir là-encore pour cet autre ce qui semblerait bon aux yeux de l'accompagnant. Ainsi, en plus de ses implications idéologiques, il s'agit aussi pour l'accompagnant de regarder ses implications libidinales²⁶² pour que celles-ci ne débordent pas non plus sur la situation pédagogique.

Je suis dans des études agricoles. Le monde agricole est très tenu. C'est un monde d'héritiers, un monde où il n'y a pas beaucoup de place pour l'hétérogène et l'imprévu. Et je suis séduit par ce discours de Peuple et Culture qui dit que c'est possible de faire des choix de vie, et c'est possible d'accompagner des gens qui font des choix de vie qui ne sont pas prévus par la société, pas prévus par les experts. Et en plus, ces gens ont l'air d'être heureux. En fait c'est pas du tout un métier que je rejoins à ce moment-là : c'est une manière d'être. C'est des gens qui ont un rapport à la vie qui m'intéresse. Et la manière dont j'ai appris à être formateur c'est tenter d'avoir le moins d'intentions possibles sur la vie des gens.

Ça rejoint toutes ces discussions sur la pédagogie de la tendresse dans le réseau des CREFAD. Quand tu accompagnes les gens dans leurs projet d'activités, par exemple d'installation en milieu rural, ils y mettent toute leur vie les gens. Ils y mettent toutes leurs tripes, leur cœur, leurs larmes, leurs désirs, tout y est. Et tu es entraîné là-dedans, tu as envie qu'ils réussissent, tu as envie que ce soit bien pour eux, il y a quelque chose d'affectif. C'est impossible de faire autrement. A condition de tenter de ne pas vouloir leur bien à leur place. Et ça c'est un vrai travail, un vrai exercice.

Comment est-ce que tu apprends à créer les conditions pour que eux prennent des décisions ? Qu'elles soient les leurs, pour eux-mêmes, sans trop influencer là-dessus, sans être dupe de tes propres intentions. Et en évitant que tes intentions soient du côté d'agir sur leur vie. Garder des intentions de type pédagogiques : agir sur la situation qui leur permet à eux de travailler. Et non pas agir en fonction de ce que tu penses de ce qui est bon pour eux, ne pas agir pour orienter leur vie. C'est très tentant d'organiser tes interventions, la relation que tu as avec eux pour qu'ils aillent plutôt dans un sens que dans un autre. Des fois les gens font des conneries, et tu le vois parce que tu as accumulé de l'expérience. Tu fais quoi de ça ? Tu peux chercher les manières de les aider à comprendre que là ils ont un choix à faire, et que peut-être ce choix va donner telle conséquence, l'autre choix telle autre conséquence, et qu'ils doivent choisir entre les deux. Plutôt que de dire « attention, fais ça impérativement ».

C'est une phrase du bouddhisme tibétain « l'attention sans intention ». On pourrait la reprendre à notre sauce. Moi ça me permet de poser cette question : « où est mon intention ? » Et dans des situations de tension qui ne sont pas habituelles, qui sont difficiles, quand ça ne se passe pas bien, quand leur projet ça ne va pas, c'est là où toi-même tu dois être au clair en terme

²⁶² Au sens de l'analyse institutionnelle, c'est-à-dire les implications qui engagent les désirs, la dimension affective des liens.

éthique : « C'est quoi mon boulot en fait ? C'est quoi ma responsabilité ? »

*Mon intention pédagogique ce n'est pas que ton projet réussisse. Mon intention pédagogique c'est que tu prennes les décisions qui sont les tiennes, le plus en conscience possible, en ayant le plus accès aux contradictions de la situation. Et tu es libre, tu es libre de faire ce que tu veux. Si tu veux faire du bio, de la permaculture, c'est ton affaire. Si tu veux compléter ton revenu par un poulailler industriel qui fait de la merde, pourquoi pas, c'est toi qui le décides. Je n'ai pas à décider ça pour toi. Je peux avoir un avis, et te le donner. Mais je ne dois pas avoir à donner un avis de censeur.*²⁶³

La volonté que l'autre réussisse est aussi une intention de l'accompagnant ou du pédagogue sur la vie de l'autre. Il s'agit de résister en tant que pédagogue à cette intention-là, maintenir une vigilance constante à cet élan dirigé à l'endroit de l'autre, pour contenir cet élan, et rester ainsi à son propre endroit. Car pour Stéphane, rester à son endroit de pédagogue c'est savoir répondre à des intentions de type pédagogiques, et non à des intentions qui conduiraient à agir sur la vie de l'autre. Et ces intentions de type pédagogique engagent des réponses pédagogiques. Il s'agit ainsi pour le pédagogue d'agir sur la situation, situation qui permet à l'autre de travailler et de faire lui-même ses propres choix, de la façon la plus éclairée possible. Nous pourrions dire aussi suite à ce que j'ai exploré précédemment que l'intention du pédagogue consiste à tenir le dispositif pédagogique.

A l'instar de François Tosquelles qui, comme nous l'avons vu au début de cette partie, se demandait régulièrement pour interroger sa pratique « Qu'est-ce que je fous-là ? », le pédagogue a lui aussi à se poser constamment cette question, et se rappeler ce pour quoi il est là, ce pour quoi il travaille : conduire un processus pédagogique qui restitue constamment à l'autre le pouvoir sur sa propre vie. Ce qui lui rappelle aussi en creux ce pour quoi il n'a pas à être là : agir directement sur la vie des gens. Tenir cette posture demande une attention constante, pour résister à certaines pentes qui pourraient l'emmener à orienter l'autre dans des choix qui pourtant lui appartiennent.

C'est pour tenir cette attitude qui est à la fois un garde-fou et une boussole éthique qui oriente une pédagogie que Stéphane propose de condenser le sens de cette attitude dans une formule empruntée au bouddhisme : l'attention sans intention. Cette attention à l'autre, dénuée d'intention pour l'autre, est un pari fait à partir du présupposé de la liberté de l'autre, du postulat de sa capacité à exercer cette liberté-là, d'une confiance au fait qu'il va pouvoir pleinement s'en saisir.

C'est dans ce sens que Stéphane continue à témoigner de sa pratique, à partir ici de son expérience de formateur en entraînement mental.

J'ai une espèce de confiance dans le fait que l'autre est libre de prendre, de ne pas prendre, de détourner, d'emmener à lui pour ce qu'il a envie de faire, de contourner ce qu'on lui propose. Il s'agit d'être dans la pédagogie, et pas dans le pouvoir, au sens du pouvoir d'influer sur ce que fera l'autre de ce que tu essayes de transmettre dans le cadre pédagogique que tu as créé. Car dans ce cas, tu as une intention qui n'est pas seulement une intention pédagogique. Tu as une autre intention : une intention d'action, une intention militante. Elles sont très louables ces intentions en soi, je les partage en général. Quand je dis que je ne veux pas avoir d'enjeux sur ce que font les gens de l'entraînement mental, c'est bien une question de pouvoir. Je ne veux pas influencer sur ce qu'en feront les gens. Par contre, ça m'intéresse de travailler avec les gens sur ce qu'eux en font, et de gratter un peu quand ils ne font pas, quand ils jouent, quand ils tournent autour. Pas pour les emmerder, mais pour jouer sur leur appropriation de

²⁶³ Entretien 8

*l'entraînement mental, pour eux-mêmes.*²⁶⁴

L'attention sans intention est ainsi une attitude qui permet de renverser le pouvoir dans le rapport d'éducation, et qui résonne avec des finalités d'émancipation. Car il s'agit de donner pleinement à l'autre son pouvoir sur sa vie, sur son devenir, tout en assumant sa place de pédagogue qui garde lui le pouvoir sur les façons de travailler, sur la tenue du dispositif pédagogique. En distinguant des finalités d'ordre pédagogiques et les finalités d'un autre ordre (militantes, affectives, etc.), cela permet pour le pédagogue de distinguer différentes sortes d'espaces, et ainsi de mieux définir ce qui constitue un espace de type pédagogique, et donc ce qu'il a à garantir dans son action pédagogique. La simplicité de ce tracé qui participe à définir l'acte pédagogique pose des bornes éthiques au pédagogue, il marque les endroits à ne pas dépasser pour lui. Par contre, la simplicité de ces contours ne suppose pas qu'il soit simple pour le pédagogue d'effectuer ce principe dans la pratique.

Patrick, collègue de Stéphane, rappelle ainsi le long et exigeant travail de soi sur soi que nécessite la mise en œuvre par le pédagogue de ce principe d'attention sans intention.

*Si j'avais de l'intention, elle serait contre-pédagogique. Cette toute petite phrase « avoir de l'attention sans intention », ça demande un tel parcours vis-à-vis de soi-même pour arriver à ça que tu ne l'as pas spontanément, tu ne l'as pas comme ça. C'est un travail. Il demande du temps dans les attitudes à trouver pour ça.*²⁶⁵

Le travail de soi sur soi est ce qui définit selon Foucault le travail éthique. Ainsi, l'attention sans intention suppose pour le pédagogue une façon de se rapporter à soi qui l'engage dans un travail éthique exigeant vis-à-vis de lui-même, afin de tenir une posture juste dans son travail pédagogique. Cette élaboration de soi par soi, la construction d'un soi pédagogue par soi-même, s'accompagne d'une façon de se lire, de se rapporter à soi, et aussi de se conduire : il engage un certain rapport à l'autre et au monde.

Ce travail d'une attitude parmi d'autres attitudes pédagogiques possibles nous rappelle ce que Foucault a appelé « culture de soi »²⁶⁶. Une culture de soi se traduit par une façon de se rapporter à soi-même sous-tendue par un certain nombre de pratiques, accompagnées de discours et de techniques.

Ce travail des attitudes est aussi une forme d'exploration de tel ou tel art d'existence ; ici à partir de l'attention sans intention. Au-delà de l'exercice d'un métier ou d'une action circonscrite dans le temps, l'aventure pédagogique engage alors une certaine façon de vivre, un certain style d'existence.

²⁶⁴ Eléments extraits d'un entretien avec Stéphane conduit par Anthony Brault dans le cadre de son travail de recherche. Brault (2019).

²⁶⁵ Eléments extraits d'un entretien avec Patrick (le prénom a été changé) conduit par Anthony Brault (ibid.)

²⁶⁶ Voir notamment Foucault (2015).

Rapports aux savoirs : dessiner d'autres chemins, multiplier les usages

Si l'émancipation est un point de référence commun à l'ensemble du champ de l'éducation populaire, nous avons vu à maintes reprises que les façons de définir et pratiquer cette notion sont plurielles et parfois contradictoires. Pour ce qui me concerne, je situerai la suite de mon travail à l'aune d'une conception de l'émancipation sur laquelle j'aboutis précédemment. J'envisage alors l'émancipation en terme de processus ouvert ; un mouvement d'autodétermination ; une dynamique non déterminée d'avance qui conduit chacun à prendre le pouvoir sur sa propre vie, qui emmène chacun à opérer ses propres choix et élaborer sa propre façon de penser.

Partant alors du principe qu'une action éducative qui vise l'émancipation est un processus qui restitue en permanence le pouvoir de chacun sur la façon dont il pense et conduit et sa vie : quels sont les rapports aux savoirs qui dans ce sens peuvent être suscités par des pédagogies émancipatrices ?

Dans cette deuxième partie d'analyse j'envisagerai les questions posées concernant l'aspect du rapport aux savoirs ; savoirs à entendre ici comme objets culturels, comme objets symboliques reconnus comme tels dans un certain contexte. Si l'intention est de permettre à chacun d'exercer sa liberté quant à la façon de conduire sa vie et de lui donner sens : quelles peuvent être les implications pratiques pour les pédagogues dans la manière de susciter certaines modalités de rapport aux savoirs chez les personnes auxquelles s'adressent leur action ?

Dans un premier temps, nous verrons la façon dont, confrontées à un champ du savoir jalonné par les assignations de place et borné par les interdictions, les actions pédagogiques peuvent au contraire susciter des élans d'autorisation. Dans une perspective émancipatrice, il s'agit pour le pédagogue de pousser les personnes à exercer leur liberté dans ce champ de contraintes. C'est dans ce sens que des pédagogies suscitent des actes politiques²⁶⁷ : elles aménagent les conditions pour que les personnes aillent au-delà des limites qui leurs sont imposées, et des limites qu'elles s'imposent elles-mêmes. Ces actes sont politiques car, en dérangeant ce qui est institué, ils bousculent un ordre policier des savoirs.

Dans un second temps, nous verrons quelles sont les dynamiques d'appropriation des savoirs qui peuvent être suscitées dans des pédagogies émancipatrices. Il s'agit déjà de susciter une certaine façon de se situer par-rapport à ces savoirs. Notamment ans certaines attitudes de liberté prises vis-à-vis de ces objets symboliques, dans la façon dont on peut les faire parler pour soi, dont on leur redonne sens, dont on les resignifie ; en dehors de rapports contraints de fidélité ou de loyauté avec ce que disent en soi ces objets de savoirs, ou en dehors de rapports de soumission avec l'intention de leurs auteurs. Et il s'agit aussi de susciter un usage concret de ces savoirs, en les remmenant en permanence vers la pratique, vers la vie. Les savoirs peuvent dans ce sens soutenir des façons de vivre dans ce monde ; ils équipent des façons de se rapporter à soi, de se constituer, et de se rapporter aux autres et au monde.

²⁶⁷ Politique entendu ici au sens de Rancière (1995).

Résister aux assignations, (s')autoriser à franchir des frontières

Clôtures et assignations dans les territoires du savoir

Frédéric met en relief la façon dont le champ du savoir est sillonné de clôtures et d'interdits. Son propos qui concerne l'ensemble du monde social, déborde donc ici de la sphère strictement pédagogique.

*Le vocabulaire ça effraie. Mes parents ne sont pas issus d'un niveau populaire super bas, mais j'ai grandi dans des milieux très populaires très bas. Et donc mon vocabulaire était plutôt faible, même encore aujourd'hui. Il y a pleins de mots, je fais semblant de savoir ce que c'est, mais en fait je ne sais pas bien. Et tout ça c'est des clés, et des endroits qui te bloquent aussi y compris psychologiquement. Quand tu commences à être dans un milieu où il y a plusieurs mots dont tu ne vois pas bien ce qu'ils veulent dire, c'est très difficile après d'aller chercher du savoir là-dedans. Ça crée des murs. Quand les gens enchainent, ou quand ils ont quelques mots et que tout le monde est d'accord pour savoir ce que ça veut dire, où tu sens qu'il y a un accord et que t'es le seul à ne pas comprendre... Tu peux plus tard demander ce que ça veut dire, quand tu es moins timide. Mais quand ça se répète dix fois, au bout d'un moment tu arrêtes de demander, et tu vas jouer ailleurs. Donc il y a bien là un mur qui se construit. C'est des trucs qui bloquent dans le savoir, les mots. Parce qu'ils sont émancipateurs, et en même temps c'est aussi des endroits où des fois c'est des montagnes.*²⁶⁸

L'incompréhension de certains mots, qu'éprouvent certaines personnes qui s'introduisent dans des milieux auxquels ils n'appartiennent pas, est le signe d'une butée sur des limites symboliques (mais néanmoins très agissantes) qui sont posées entre ceux qui comprennent, qui sont légitimés et se sentent légitimes dans tel ou tel endroit de savoir, et ceux qui ne comprennent pas, et qui de fait en sont exclus. Ces frontières, appuyées sur un mouvement de compréhension (dynamique d'inclusion) et d'incompréhension (dynamique d'exclusion) dessinent des milieux partageant les mêmes codes culturels. Elles enjoignent chacun à rester à sa place, et redessinent à différents endroits le grand partage entre ceux qui savent et ceux qui ignorent. La libre circulation dans les territoires du savoir n'est pas de mise.

Il ne suffit pas d'apprendre par soi-même ces mots qui, du fait de leur opacité, assignent certains à l'ignorance. Car une incompréhension réitérée remmène de façon à chaque fois plus intense une forme d'ignorance indépassable. Et elle rappelle avec force pour les personnes qui la subissent une certaine étanchéité de ces frontières (cet endroit n'est pas le mien).

Et aussi, dans cet ordre social du savoir, des fonctions sont distribuées, notamment celles qui permettent à certains d'introduire légitimement d'autres dans des milieux ; ce qui tacitement proscrit l'autodidaxie, le fait d'apprendre par soi-même. Certains peuvent ouvrir un passage qui permet de circuler par-delà ces frontières pour faire accéder d'autres à certains pans de savoirs, tandis que d'autres ne le pourraient pas (pour aller à cet endroit je dois passer par telle ou telle personne estampillée pour m'ouvrir ce lieu de savoir). Ainsi continue Frédéric.

Il faut aller voir des gens qui connaissent pour avoir accès à des savoirs. Pour accéder à la psychanalyse, il faut aller voir un psychanalyste. Pour accéder à une philosophie, il faut passer par la porte du prof de philo qui a fait l'agrégue. Et tant mieux, parce qu'ils ont bossé le truc. Mais ça crée quand même une modalité de rapport qui est un peu bizarre. Des gens qui sont l'unique porte d'entrée vers quelque chose, car c'est ça l'idée qu'il y a derrière. Et donc ce n'est

²⁶⁸ Entretien 9

*que des portes fermées.*²⁶⁹

Dans ces deux propos, Frédéric met en lumière une police du savoir, dans le sens que Rancière donne à cette notion : des mécanismes qui mettent et maintiennent chacun à sa place, et qui règlent la circulation dans ces territoires de savoirs (en empêchant la circulation la plupart du temps). Ainsi, un ensemble de normes et de règles le plus souvent implicites régissent cet aspect du monde social qu'est le savoir. Et ces normes sont suffisamment incorporées pour qu'elles agissent sur les affects mêmes des personnes, se traduisant par exemple par des sentiments de confiance, ou à l'inverse d'incapacité ou d'illégitimité provoquées par la rencontre entre des personnes et des domaines de savoir. Ce sont des dispositions personnelles socialement construites, et ces dispositions sociales agissent comme des rappels à l'ordre intérieurs, au plus intime de soi-même.

Au-delà des interdits et des frontières, arpenter les terres de savoir et s'autoriser,

Anne est formatrice dans une association d'éducation populaire située dans un territoire rural. Elle nous rappelle l'existence de ces normes, tout en nommant la façon dont elle s'en est en partie affranchie.

A partir du moment où tu commences à savoir des choses d'un point de vue d'une certaine culture générale, ou dans un certain domaine, tu sais identifier ce que tu sais de ce que tu ne sais pas. Tu vois l'ampleur de ce que tu ne sais pas, et tu commences à être vachement frileux sur le fait qu'il y en a d'autres qui savent sûrement mieux, qui seraient mieux placés. Je pense que j'ai toujours été dans une forme de naïveté, de ne pas trop me rendre compte de ce que j'avais entre les mains, par-rapport à ce que je pourrais avoir, ou ce qu'il aurait fallu avoir idéalement. Mais selon quel idéal, selon quelles normes ? C'est ce qui fait que je me suis autorisée des trucs. Indépendamment de la question de la légitimité au sens de « je vais me faire taper sur les doigts parce que je ne suis pas légitime sur ça ». Mais plutôt sur la confiance en soi.

*Si je m'étais demandée à chaque fois que je faisais un truc si j'étais légitime pour le faire sur le plan du savoir, franchement je n'aurai rien fait ! Parce que si j'avais commencé à me demander si j'étais légitime pour faire ça à l'endroit du savoir, je ne l'étais pas ! Je ne l'étais pas du point de vue institutionnel, ou du point de vue d'une certaine norme.*²⁷⁰

C'est le fait de ne pas en savoir trop qui a paradoxalement permis à Anne d'échapper pour partie à ces normes, à s'autoriser à aller à des endroits à priori interdits par l'ordre policier. Ce qui est communément nommé « culture générale » serait une façon d'acquérir une vue schématique d'ensemble du territoire des savoirs, une carte globalisante. Ou alors, le fait d'être spécialiste d'un domaine permettrait d'avoir une carte très précise d'une parcelle particulière d'un territoire du savoir. Dans ces deux cas, le sachant est en capacité de savoir précisément ce qu'il sait, et aussi de mesurer ce qu'il ne sait pas, car il a connaissance de ces cartes. Et comme la découverte d'un territoire ne peut jamais être exhaustive, il réside forcément de l'ignorance à un endroit. Et être en capacité (parce que sachant) de repérer et mesurer son ignorance crée selon Anne de l'empêchement. Connaître les cartes, c'est quelque part intégrer la façon dont chaque territoire est déjà dessiné, et aussi parcouru de chemins balisés et obligés, et repérer toutes ces parcelles de territoire qu'il reste à parcourir pour pouvoir en dire quelque chose.

²⁶⁹ Entretien 9

²⁷⁰ Entretien 13

Anne qualifie au contraire de naïveté une façon de se saisir d'un point d'ancrage spécifique dans la vastitude des territoires du savoir, sans en mesurer les entourages. Le fait d'être plutôt ignorante (d'avoir selon elle un manque de culture générale, ou bien de ne pas être spécialiste d'un domaine en particulier) lui permet de s'autoriser à un endroit d'un territoire sans être contrainte par ce qu'en raconteraient les cartes déjà existantes, sans être arrêtée par les bordures et horizons de cet endroit. Une façon de « rentrer par le milieu »²⁷¹ dans les terres de savoir, sans s'obliger à un parcours ordonné et linéaire, et sans se soucier de ce que la police édicte de règles et de présupposés pour s'autoriser à parler de cet endroit-là.

*La chose la plus grande, la plus belle, c'est la liberté. S'autoriser de ne pas savoir, et être libre de ça, et donc pouvoir apprendre des choses, y compris un peu n'importe comment. C'est-à-dire, sans avoir cette espèce d'exigence qu'ont les universitaires pénibles : « Mais quelle est ta source quand tu dis ça ? Pourquoi tu dis ça comme ça ? ». Enfin, je caricature ! Évidemment qu'il faut sourcer ce qu'on raconte, et situer d'où on parle. Justement, préciser d'où on parle ça n'est pas trop un réflexe d'universitaire. Mais citer ses sources ça l'est, et c'est très bien. Mais sous prétexte de choses comme ça qui sont importantes, j'ai souvent vu des gens qui s'empêchent de partager ou de transmettre des choses qu'ils auraient parce qu'ils ne sont pas surs de les savoir parfaitement bien. Et je les ai vu aussi souvent casser les couilles de tout le monde parce que telle personne elle s'autorise à transmettre un truc et qu'elle n'a pas tout le CV qu'il faudrait pour pouvoir le faire. Je trouve ça vraiment affligeant.*²⁷²

L'instance policière du savoir est ici personnifiée par des figures universitaires.²⁷³ Ces personnages s'emparent de certaines fonctions qui consistent notamment à rappeler à l'ordre ceux qui se seraient affranchis des règles instituées. Selon ces règles, il s'agirait de « maîtriser » suffisamment un savoir pour pouvoir le parler, et en être autorisée par l'instance légitime dans l'ordre du savoir (ici l'université), notamment (on le devine) en ayant les diplômes requis.

Ces universitaires sont eux-mêmes empreints de ces règles, ils les ont intégrés. Et ils en sont en même temps les garants au regard des autres, ils assurent la fonction policière du contrôle. Et plus loin, en remettant en jeu ces règles dans leurs discours, ils font advenir du réel, en donnant à ces règles une existence concrète dans l'ordre des choses. En effet, ces énoncés ont un caractère performatif : il s'agit d'un acte de langage qui crée un aspect du réel en le disposant, en distinguant la valeur de tel ou tel énoncé, en qualifiant la nature de tel ou tel énoncé, en délimitant ce qui fait savoir et ce qui ne l'est pas. Le fait qu'ils édictent par exemple que tel discours est valide ou non, est savoir ou non, peut le faire exister comme savoir, ou au contraire l'invalidier.

C'est ainsi que se dévoile les réseaux de savoir-pouvoir, maillage institutionnel qui donne à telle ou telle position des effets de vérité, le pouvoir d'édicter ce qui fait savoir, et ce qui ne l'est pas.

Comme nous le montre Anne en parlant d'elle, les formes de savoirs particulières à chacun sont toutes composites, parcellaires. Ces savoirs sont pris dans les dynamiques propres à chaque sujet, et par-là sont repris dans des devenirs-minoritaires, dans des expressions singulières. Ces actes de contrôle (figurés par les universitaires) sont des tentatives réitérées consistant à remmener ces formes de savoir hétérogènes à la carte du savoir dessinée selon l'étalon

²⁷¹ En référence à Deleuze et Guattari (1980).

²⁷² Entretien 13

²⁷³ Nous pouvons là encore appréhender les universitaires comme des figures « caricaturées », stylisées, idéaltypiques ; figures qui ont pour fonction de mettre en exergue des caractères saillants de l'instance universitaire.

majoritaire.²⁷⁴ Aux formes de savoir subjectives esquissant chacune leurs lignes de fuite singulières est opposée de façon réitérée la fiction d'un savoir homogène.

Mais comme nous le rappelle Pierre Bayard, cette conception d'un savoir homogène et exhaustif est une fiction, transmise notamment par l'école et entretenue par l'université. Il s'agirait alors de se défaire d'un certain rapport normé par l'institution scolaire (et universitaire) au savoir, « se délivrer d'une image oppressante d'une culture sans faille transmise par l'institution scolaire avec laquelle nous essayons en vain de coïncider. »²⁷⁵

En vain, car ce que Pierre Bayard dévoile aussi c'est la forme d'illusion entretenue par le jeu social autour de cette idée de culture, en nous rappelant notamment que « toute culture même approfondie se construit autour de trous et de failles »²⁷⁶. Dans ce sens, il semble que lorsque Anne évoque son manque de culture, la façon dont elle maîtrise imparfaitement, ou en tout cas très partiellement, certains savoirs, elle révèle aussi dans une certaine mesure une dimension plus généralisable à tout un chacun. Dans ses propos elle parle d'elle, de son expérience singulière, et en même temps elle témoigne en creux du fait que pour chacun, toute culture ne peut être qu'une culture parcellaire.

Pourtant, cette dimension parcellaire semble prise dans un jeu de dissimulation et faux-semblants ; particulièrement dans les endroits qui dans le jeu social sont les instances légitimées de production culturelle (comme peut l'être l'université par exemple). Ce qui fait dire à Pierre Bayard que la culture est un « théâtre chargé de dissimuler les ignorances individuelles et la fragmentation du savoir »²⁷⁷. La culture est ainsi, pour qui maîtrise les codes, une forme de tactique permanente chargée de voiler ses propres failles et manquements.

Ainsi, ces normes et règles qui régissent le champ du savoir sont fondées à la fois sur la fiction, et aussi sur le mensonge. Et dévoiler cet aspect dans les pédagogies mises en œuvre pourrait susciter des formes d'autorisation pour les personnes qui, ne connaissant pas les implicites sur lesquels s'appuient certains jeux de milieux, sont pris dans les effets de vérité produits par des tactiques de discours.

Comme nous l'avons vu, l'ensemble de ces normes créent une série d'empêchements. Et Anne ressent de l'exaltation à s'être autorisée à lever ces barrières pour apprendre et transmettre certains savoirs, à l'endroit où elle était interdite par ces normes. Si nous reprenons l'étymologie de ce terme « autorisée », elle s'est elle-même donnée autorité pour se saisir d'endroits de savoir (de l'ancien français *actorisier*). Elle est l'auteur de son propre geste (du latin *auctor*). Elle n'a pas attendue que cette autorisation lui soit donnée par des instances extérieures à elle. C'est une forme d'autonomie (au sens premier de se donner sa propre loi) qu'elle a prise d'elle même dans l'acquisition et la transmission de certains savoirs. En empruntant des chemins plus buissonniers que ceux déjà balisés par les institutions reconnues du savoir, elle inscrit son acte dans une perspective émancipatrice.

Pour Frédéric, des façons d'organiser pédagogiquement la rencontre entre des personnes et des savoirs favorisent le dérangement du rapport institué aux savoirs. Il donne ici l'exemple de l'arpentage qui est une méthode de lecture collective qu'il a participé à essaimer en proposant régulièrement des ateliers de lecture. Cette façon de faire, si elle est conduite avec ces finalités-là, induisent d'autres rapports aux savoirs. Ces rapports vont alors davantage dans le sens des dynamiques d'autorisation que nous avons commencé à approcher.

L'arpentage, ça nous a vachement intéressé avec Anthony, et on s'est mis à essayer. Et

²⁷⁴ J'emploie ici minoritaire et majoritaire selon Deleuze et Guattari (1980).

²⁷⁵ Bayard (2020, p119)

²⁷⁶ Ibid., p116

²⁷⁷ Ibid., p P117

notamment on instituait le fait de déchirer le livre. Un jour, on n'avait pas fait les copies du livre, alors on s'est dit « bon, on le déchire ». C'est plutôt comme ça que ça s'est passé, parce qu'on l'a pas vraiment inventé le fait de déchirer le livre. Et quand on l'a fait, ça a produit un truc un peu violent, même pour nous, mais surtout pour les gens qui participaient. Et on a bien aimé donc on l'a tenu.

L'arpentage ça crée un autre rapport au savoir. Si on arrive à l'animer un peu dans ce sens-là, tout devient un peu accessible collectivement, accessible partiellement. Ça vient un peu casser des murs, casser des cloisons. Ça et d'autres choses, ça m'a permis d'acquérir des choses qui étaient pour moi inaccessibles. Sans ça, je n'aurais pas croisé tous ces milieux-là.

Quand j'en discute avec des philosophes qui eux ont appris l'histoire de la philosophie, moi je suis rentré par la fin pratiquement, par Deleuze qui est plutôt issu d'une histoire de la philosophie. Ce n'est qu'aujourd'hui que je commence à découvrir et lire Spinoza, qui est celui qui inspire quand même Deleuze.

Rentrer à l'envers, rentrer petit à petit, rentrer collectivement. Mais quand même, malgré tout, se faire un savoir assez costaud.²⁷⁸

L'arpentage autorise notamment à lire des livres que l'on ne pensait pas fait pour soi. Et cette pratique autorise aussi à lire à plusieurs (alors que cette activité est généralement transmise dans sa dimension plutôt solitaire), à lire des bouts de texte et non un ouvrage entier, à n'en comprendre qu'un aspect (et pas son entièreté), à lire dans le désordre. Le fait de déchirer le livre a une portée symbolique puissante. En touchant à l'intégrité de cet objet sacralisé, cet acte de provocation fait violence. Il désordonne ce qui est établi, il pousse à s'en affranchir. Il invite alors chaque participant à s'autoriser à bousculer lui-même les normes de lecture et de rapport au savoir, et à franchir les limites imposées à priori. Cette pratique est instituante car elle propose de bousculer l'ordre policier existant.

Et aussi, quand Frédéric nous décrit son propre rapport aux savoirs, il institue une autre manière de faire ordre ; une façon beaucoup plus rhizomatique²⁷⁹ qui fait écho aux propos précédents d'Emilie. Se dessine alors des façons de se constituer un savoir en archipel, archipel composé d'éléments hétérogènes. A l'inverse d'un savoir qui serait constitué progressivement, de façon linéaire, respectant des logiques prédéfinies : logiques de disciplines académiques, de chronologie, de progression du plus simple au plus complexe, etc.

Dans des endroits de l'éducation populaire et aussi de certains milieux politiques issus des courants libertaires, tout un ensemble de pratiques nourrissent ces possibilités de circuler autrement, et plus librement, dans les terres de savoir, afin de s'appropriier des ressources pour penser par soi-même. C'est ce que nous dit ici Hélène.

Les pratiques liées au savoir dans le champ militant ont nourri ce truc de désacraliser, de se sentir légitime à aller piocher aux endroits où on a besoin, sans s'inscrire dans un truc linéaire. Et il y avait avec moi des gens qui n'avaient pas forcément de parcours en sciences sociales et qui s'autorisaient à faire des choses des savoirs scientifiques, de s'en emparer pour penser avec.²⁸⁰

Mais là encore, Emilie que nous avons déjà entendue plus haut nous fournit un contre-point dans la façon dont cette manière de rentrer librement dans des territoires de savoir, par le milieu, peut créer des effets contre-productifs dans la pratique pédagogique.

²⁷⁸ Entretien 9

²⁷⁹ Au sens emprunté à Deleuze et Guattari (1980).

²⁸⁰ Entretien 5

Dans cette formation DEJEPS, il y aussi un temps obligatoire sur les grands pédagogues. A un moment on bossait sur Makarenko, un pédagogue soviétique. C'est juste après la révolution, et je me suis rendue compte qu'ils ne savaient pas du tout ce qu'était l'Union Soviétique. Et en fait, ce n'était pas possible de leur demander de bosser sur Makarenko. Tu ne peux pas délier un courant pédagogique de son contexte. Et là je me suis dit « ah, je les prends pour des cons parce qu'ils n'ont pas compris Makarenko. Mais moi, je suis toute puissante, je sais ce qu'est l'Union Soviétique, et je suis en train de ne pas leur dire. » Déjà ils ne vont rien comprendre, ils ne vont retenir que des espèces de techniques. Et en plus, ce que ça produit c'est qu'ils prennent une citation au pif dans un texte, et ils vont la mettre en introduction de leur dossier parce qu'ils vont trouver que ça fait bien.²⁸¹

Cette anecdote vient souligner les limites d'une posture quand elle se fige dans un certain dogme, dans une idéologie. Nous rappelant à un autre endroit ce que j'ai déjà noté dans le chapitre précédent concernant le rapport de savoir.

Cette histoire met aussi en lumière à un autre endroit la ligne de division que j'ai déjà explorée qui traverse l'éducation populaire. Celle qui concerne la façon dont les pédagogues prennent en charge les déterminants sociaux, en mettant plutôt leur attention sur les inégalités concrètes à l'œuvre, ou en fondant plutôt leur action sur le principe de l'égalité des capacités. Ainsi, les boussoles éthiques et théoriques dont se dotent les praticiens, et la façon dont ils lisent les situations, impriment leur geste d'une certaine dynamique. Les pédagogies sont différenciées en fonction de ce qui leur importe le plus. Et elles suscitent ainsi des modalités différentes de rapports aux savoirs chez les participants.

Se déloger des logiques d'assignation, bifurquer : un geste d'affirmation politique

Frédéric nous raconte comment Martin Eden (un personnage d'un roman de Jacques London²⁸²), marin et issu des milieux très populaires, est confronté à cet ordre policier qui l'exclut : il n'a pas le vocabulaire requis pour s'introduire dans un milieu. Et en même temps le récit témoigne de la façon dont à partir d'une certaine volonté, il est emmené à sortir de la place à laquelle il est assigné.²⁸³ C'est à force d'effort et de travail qu'il acquiert les mots qui lui manquent.

C'est un gars issu des milieux fort populaires et qui a toujours eu un goût pour la lecture, enfin pour les savoirs. Et un jour par hasard, il sauve un jeune bourge d'une bagarre. Le mec allait se faire massacrer. Et lui, il est costaud, brutal, et donc il casse la gueule aux gens qui voulaient lui casser la gueule. Et pour le remercier, le gars l'invite chez lui, une maison bourgeoise où tous les gens parlent bien. Ils sont raffinés, ils ont plein de vocabulaire. Et lui, au-delà de tomber amoureux de la sœur du gars, il tombe aussi amoureux de ce milieu.

A un moment donné il dit qu'il lui manque les mots pour dire les choses qu'il ressent, pour s'exprimer. Et donc qu'il est bête. Mais il est bête parce qu'il lui manque les mots. Il dit, « en fait je suis un imbécile, parce que je n'ai pas les mots. Et j'aurais plus de mots, ça me permettrait de penser et de m'exprimer, de mettre les choses ensemble. Et donc il faut acquérir du vocabulaire. » Et alors, il va se mettre au boulot.

²⁸¹ Entretien 10

²⁸² London (1997)

²⁸³ Il sort de cette place dans une certaine mesure, en acquérant des savoirs et des éléments de culture, et aussi en devenant écrivain. Et en même temps, le roman décrit aussi la façon dont toute une série de mécanismes sociaux le remènent constamment à la place de laquelle il tente de s'échapper. Il s'agit pour Martin Eden d'une lutte de tous les instants contre l'assignation à sa condition, lutte jamais gagnée et toujours recommencée.

*Toute l'histoire c'est qu'il veut devenir après écrivain, et il va le devenir. Mais au début, il est amoureux de ce milieu-là, parce que c'est un milieu où ils ont plein de vocabulaire. Et pour lui la base de l'intelligence c'est d'avoir du vocabulaire.*²⁸⁴

Cette histoire d'un marin qui devient écrivain se déroule aux Etats-Unis au début du XX^e siècle. Elle résonne fortement avec les récits de trajectoires ouvrières en France dans la première moitié du XIX^e siècle relatés par Jacques Rancière.²⁸⁵ Rancière témoigne d'aventures intellectuelles de tout un ensemble de prolétaires qui ont voulu accéder au monde de la culture, ce monde réservé à une élite, et dont ils sont séparés de par leur condition. Comme Martin Eden, il s'agit pour eux de s'appropriier des ressources culturelles dont ils ont été écarté.

La nuit des prolétaires²⁸⁶ montre, contre l'historiographie marxiste, que les travailleurs envient la classe bourgeoise et ne cherchent pas à consolider une culture populaire mais à se réapproprier un langage commun qu'ont accaparé les autres.

Florence Botello (2010).

Ce que Florence Botello note de l'historiographie marxiste, nous le retrouvons agissant dans des endroits de l'éducation populaire, tout au long de son histoire, et encore dans son actualité. Certains courants de l'éducation populaire défendent plutôt l'idée de mieux considérer une culture dite populaire et de travailler à cet endroit-là, plutôt que d'aller vers des formes de savoirs et d'expression dits bourgeois. Il s'agit de rejeter ces formes culturelles en tant qu'elles sont à la fois l'expression de la bourgeoisie, et le signe de la disqualification du prolétariat.

Rancière regarde autrement ce partage entre prolétariat et bourgeoisie. Pour lui, la catégorie de prolétariat désigne des gens qui sont mis en dehors du domaine de la parole et de la pensée et sont cantonnés à cet endroit. Ce qui l'intéresse, c'est la volonté qu'ont certains de se réapproprier le domaine de l'art et des savoirs, domaines desquels ils sont exclus. Ces formes données à la pensée sont pour Rancière le signe d'une commune intelligence humaine à l'œuvre, et pourtant ces ressources ont été accaparées par la bourgeoisie. Selon lui, les gestes de bifurcations individuelles dans l'ordre tracé des savoirs est éminemment politique : ce sont des actes d'interruption et de dérèglement de l'ordre commun établi.

Il s'est intéressé notamment au parcours de Gabriel Gauny (1806-1889), un menuisier qui s'est autorisé à faire œuvre de philosophie.²⁸⁷

« Philosophe plébéien », ça signifie fondamentalement celui qui fait de la philosophie alors que ce n'est pas son métier, qui s'autorise lui-même à faire quelque chose qui n'est pas son métier.

Jacques Rancière, entretien avec Julien le Gros (2018).

Cette dynamique de bifurcation et d'autorisation nous la retrouvons soutenue par des formes pédagogiques à des endroits de l'éducation populaire contemporaine. C'est l'apparition du politique dans la pédagogie, quand celle-ci a à faire avec l'ordre des savoirs, et qu'elle tente de perturber l'ordre policier d'assignation à des places. La démarche d'éducation populaire comprise ainsi viendrait en contre des interdictions et effets d'illégitimité que produit l'ordre dominant. C'est ce que nous rappelle ici Magali, formatrice au Planning familial.

²⁸⁴ Entretien 9

²⁸⁵ Rancière (1981). Voir aussi la partie historique de ce mémoire, en particulier « Des artistes, des poètes et des philosophes : la face cachée du mouvement ouvrier. »

²⁸⁶ Rancière (1981)

²⁸⁷ Jacques Rancière a d'ailleurs accompagné la publication des textes de Gabriel Gauny, textes édités sous forme d'un recueil : Gauny Gabriel, Le philosophe plébéien, La fabrique éditions, 2017.

La rencontre avec le terme « éduc pop » il m'a touché fort de mon histoire. On ne vient pas à égalité sur les savoirs, dans la maîtrise ou dans l'aisance. En fait ce n'est même pas tant la maîtrise ou l'aisance, c'est la légitimité : la légitimité à y aller, à voir que ça ne m'est pas interdit, que c'est possible.

Je n'aime pas l'idée de l'entre soi qui jargonne. Ça me semble assez contraire à une démarche d'éduc pop. Il y a un enjeu en formation, dans le partage de différents points de vue ou savoirs sur une question, de permettre aux personnes de ne pas être larguées dans des débats d'initiés repartir en ayant les moyens de prendre part à l'échange. Pour qu'elles puissent après s'engager dans l'échange de façon un petit peu plus confortable, en se sentant légitimes pour parler d'un sujet, en l'ayant déjà un petit peu défriché à travers quelques supports qu'on aurait partagés.²⁸⁸

Ce qui est réservé à quelques-uns (les initiés), il s'agit dans cette démarche d'éducation populaire de l'ouvrir à tous. Et les implications sont également politiques : elles permettent à chacun de faire entendre sa voix à des endroits où celle-ci pouvait être empêchée ou rendue inaudible. Nous retrouvons là encore cette idée de Rancière d'un geste politique qui consiste pour des personnes à lutter contre leur exclusion de l'arène des débats publics. Il s'agit alors de gagner le fait d'être reconnu comme ayant une parole qui compte. Ce qui nécessite déjà un préalable : le fait de se reconnaître soi-même comme ayant une parole qui compte.

L'exigence du maître : pousser les personnes à dépasser les limites qui s'imposent

Dans la perspective de Rancière, une tâche qui incomberait alors au pédagogue serait d'accompagner les personnes à s'affranchir des limites policières tracées par l'ordre des savoirs pour leur permettre d'aller au-delà de ce à quoi ils sont assignés et enclos. C'est ce que j'ai retrouvé dans les propos de plusieurs praticiens, notamment dans ceux de Françoise, institutrice Freinet qui a eu un parcours militant dans les CEMEA et qui anime aussi des ateliers de théâtre de l'opprimé et de clown.

Pousser les gens à ce qu'ils aillent un petit peu plus loin, mais sans non plus trop les secouer. Ça c'était aussi deux mots forts des CEMEA : « le rôle de l'animateur c'est susciter et permettre ». C'est vraiment laisser faire ce qui doit advenir, et en même temps pousser un peu. Au Bataclown ils disent beaucoup « faire accoucher ». C'est le principe de Socrate, la maïeutique : permettre à la personne d'avancer dans son propre chemin. Comment l'animateur peut permettre à la personne de faire ce qu'elle a à faire, avancer, et en même temps la pousser. Mon travail est politique car j'ai envie de permettre aux gens d'aller au-delà d'eux-mêmes, d'aller au-delà des petites pensées mesquines, ou de juste la compétence de savoir les lettres ; quelque chose de plus fort, de plus global, de plus d'humanité.²⁸⁹

Françoise décrit la dialectique dans laquelle s'inscrit son geste pédagogique : à la fois considérer là où les personnes sont, en les accueillant à cet endroit-là, et en même temps les pousser plus loin, en leur permettant de dépasser certaines limites. Elle fait référence à une humanité commune présente chez chacun qu'il s'agit d'enrichir, au-delà de l'aspect technique que l'on peut conférer à certains actes d'apprentissage.

²⁸⁸ Entretien 11

²⁸⁹ Entretien 1

Cela suppose que la praticienne ne prédéfinisse pas elle-même à priori les limites sur lesquelles buteraient les personnes auxquelles son geste pédagogique s'adresse, en réduisant ainsi d'avance leur déploiement possible. C'est dans ce sens que poursuit Michèle, enseignante dans un établissement accueillant des jeunes ayant subi des situations de décrochage et de souffrance scolaires.

Il y a de la résistance chez les jeunes, parce qu'il y a eu de la souffrance, il y a eu de l'humiliation. Ça ne se répare pas tout seul. Quand à l'école on ne s'occupe plus de toi parce que tu es trop nul, qu'on te dit tout le temps que tu es nul, que tu seras juste bon à faire ci, à faire ça ... Au bout d'un moment, il y a des choses qui sont cassées. Plus on t'a martelé ça, plus c'est compliqué de déconstruire. Et ça devient même une protection de se dire « j'arrête d'essayer puisque de toute façon, je vais me prendre des claques. »

Arrêtons de penser à la place des gens ce qui est bon pour eux, ce qu'ils sont capables de faire ou pas. On disait souvent que l'exigence est la première forme du respect. Le contraire de ça, c'est « c'est déjà pas mal s'il arrive à faire ça », ce qui est extrêmement réducteur, et pas respectueux des personnes. C'est une bataille, car eux-mêmes s'autocensurent.

On emmenait nos élèves au théâtre. Des jeunes qui n'avaient jamais mis les pieds à la MC2²⁹⁰, en disant « ça n'est pas un endroit pour nous, c'est un endroit pour intellos, on n'a rien à y faire. » J'ai été embarquée avec des gens qui militaient pour le fait que chacun devait avoir droit aux éléments de culture les plus riches, aux éléments de connaissances scientifiques et littéraires les plus intéressants, les plus élitaires, les plus émancipateurs. Et que tout le monde avait non seulement droit à ça, mais était capable de s'emparer de ça, de s'embarquer dans quelque chose d'un peu ardu, que ça soit de la poésie, de la littérature, des concepts scientifiques. Juste qu'on fasse confiance aux gens, et qu'ils arrivent à se faire confiance pour être embarqués là-dedans.

Le lien avec l'éducation populaire, c'est que défendre ce credo-là, c'est aussi défendre la place qu'on veut donner aux gens. Car quand on n'a pas les éléments d'écriture, d'expression ou le vocabulaire, on n'a pas une vraie place. Et on n'a pas de pouvoir.²⁹¹

Michèle dévoile deux dimensions de l'école. L'école en tant qu'instance policière qui assigne les uns à l'échec et les autres à la réussite, inscrivant alors durablement des limites chez certains élèves, limites tellement intériorisées qu'elles semblent indépassables. Et aussi l'école en tant qu'espace possible d'émancipation, où peuvent être déconstruites ces limites-là et être expérimentés d'autres possibles. Il s'agit alors d'organiser des rencontres avec des formes culturelles à priori réservées à quelques-uns (l'élite), en ouvrant alors ces formes culturelles à tous.

Pour Michèle, cette posture est politique. Car posséder ces éléments-là de culture, ces codes, avoir les mots, c'est aussi la possibilité de prendre du pouvoir, et avoir une place dans l'organisation sociale (à entendre ici une place plus centrale, et non un endroit logé à la périphérie, ou dans les coulisses). Le pouvoir que l'on est en capacité de prendre serait ainsi corrélatif au savoir que l'on possède.

La confiance du pédagogue envers les capacités des personnes semble posée ici comme un préalable, et non comme une résultante de ce qui est observé. Cette posture résonne avec le postulat de l'égalité des intelligences tel que Jacotot repris par Rancière l'a posé ; postulat qui fonde l'attitude du maître à l'égard de ses élèves. La confiance du pédagogue fait effet sur la confiance que la personne s'accorde ; voire même, c'est la confiance du maître qui produirait celle que l'élève s'accorde.

²⁹⁰ Scène nationale grenobloise.

²⁹¹ Entretien 4

La reprise de ce phénomène en psychologie a été nommé « effet Pygmalion »²⁹², du nom du sculpteur qui dans la mythologie grecque a donné vie à la statue d'une grande beauté qu'il avait réalisé, en tombant alors amoureux de son œuvre. Cet effet consiste en une forme de prophétie auto-réalisatrice qui confère à l'apprenant les qualités que lui prête celui qui l'accompagne.

Concernant cette posture du maître, la notion d'exigence est convoquée par plusieurs praticiens. *Exigere* signifie en latin « pousser dehors, faire sortir »²⁹³. Il y a une forme de contrainte sur l'autre induite par cette posture. Une façon de contraindre l'autre à ne pas rester là où il est déjà. Une forme de poussée qui l'enjoint à sortir du périmètre de possible qu'il s'est auto-défini. C'est cette façon de mettre en mouvement l'autre que nous décrit ici Stéphane qui est formateur d'un parcours de formation à la recherche-action à la croisée de l'éducation populaire et de l'université, formation animée par le réseau des CREFAD. Il réfère dans ses propos à la pédagogie de la tendresse, notion qu'il a forgée avec son collègue pour qualifier leurs façons de faire. La tendresse est mise ici en perspective avec la notion d'exigence.

La tendresse, ce n'est pas la complaisance. Il y a quelque chose dans ce qu'on essaie de faire qui est exigeant de soi à soi, et exigeant avec les gens qui sont là. C'est à la fois doux, et en même temps exigeant. Tu ne te contentes pas d'être gentil. Tu pousses aussi les gens à aller un peu plus loin que là où ils iraient tout seul.

Dans la pédagogie de la tendresse, on a besoin en permanence de se rappeler qu'on est dans l'éducation populaire, de mettre ça en acte. On est là pour que les gens aillent où ils veulent, à la vitesse où ils veulent, mais qu'ils dépassent aussi les limites qu'ils se sont auto-imposées, une espèce de plafond de verre qu'on peut tous avoir : « ça, ce n'est pas pour moi ». Et c'est aussi être tendre avec les gens que de les aider à se dire : « Tu peux aller là si tu veux ; ce n'est pas obligé, mais tu peux ». Avec une capacité à anticiper, à projeter des choses qui pourraient avoir lieu de façon à ce que les gens prennent des scénarios, jouent avec, essayent. Mettre les gens en situation de faire, de tester les choses, et par eux-mêmes se dire : « En fait, je suis tout à fait capable de faire une conférence en public, je suis tout à fait capable d'écrire un livre, je suis tout à fait capable de tenir tête à un jury universitaire... alors que de moi-même, je me le suis interdit. Pas par nullité, mais je n'avais pas imaginé que je pouvais le faire ».

*C'est respecter les gens que de ne pas les respecter, que de ne pas respecter les limites qu'ils se sont auto-imposées. Sinon les choses sont comme elles sont, et on apprend à s'en contenter. Et alors, on fige les situations.*²⁹⁴

Ainsi, Stéphane inscrit l'action pédagogique dans une dialectique, en résonnance avec les propos précédents de Françoise. Cette dialectique consiste à la fois à respecter là où sont les gens sans présager de là où ils doivent aller (ce qui fait écho, nous l'avons vu, à cette attitude d'attention sans intention), tout en les poussant à aller plus loin que les limites qu'ils s'imposent, et qui leurs sont imposées par cette ordre du savoir qui institue des places définies d'avance.

Se dessine alors une autre attitude de pédagogue : l'attitude d'exigence. Attitude éthique qui s'applique vis-à-vis de soi, comme vis-à-vis des autres. Cette attitude suscite le bousculement de cet ordre de places. Elle favorise un mouvement d'institutionnalisation d'autres possibles,

²⁹² Voir par exemple https://fr.wikipedia.org/wiki/Effet_Pygmalion [consulté le 12 septembre 2021]. L'envers de l'effet Pygmalion est nommé « l'effet Golem ». Dans une même dynamique (mais inversée) l'effet Golem consiste pour l'apprenant à intégrer les défauts que son enseignant lui présume à priori. Dans la mystique juive le Golem est un être artificiel fait d'argile, être inachevé et dépourvu de parole et de libre-arbitre.

²⁹³ Alain Rey (2019)

²⁹⁴ Propos recueillis dans par Anthony Brault dans le cadre de son travail de recherche (référence).

en ne se contentant pas d'un état des choses, et sans déterminer non plus pour l'autre ce que seraient ces possibles.

Dans ce sens, restituer le pouvoir à l'autre sur sa propre vie, ce n'est pas se contenter de lui permettre de ne rien changer de ce qu'il fait et de ce qu'il pense. C'est pour le pédagogue rappeler constamment à l'autre son pouvoir. Le pouvoir qu'il a de transformer ce qui fait sa vie et sa pensée, en tenant la conviction qu'aucune situation n'est figée. Une façon de se rappeler que la pédagogie a quelque chose à faire avec le mouvement, le déplacement, le soutien à l'émergence chez l'autre de forces instituanes.

De l'appropriation des savoirs aux pratiques des savoirs comme technique de soi

Nous venons de voir la façon dont des pédagogies qui visent l'émancipation ont à faire avec un ordre policier des savoirs. Il s'agit alors de susciter, en contre de cet ordre-là, des élans d'autorisation qui permettent aux personnes de dépasser des interdits sociaux, interdits implicites la plupart du temps, mais néanmoins agissants. Ainsi, le geste pédagogique favorise le dépassement pour les gens de limites symboliques. Il soutient dans ce sens auprès des personnes auquel il s'adresse la confrontation pour elles à des expériences culturelles inhabituelles, en leur permettant notamment d'arpenter des endroits du savoir dont ils étaient rendus étrangers, et dont ils s'étaient eux-mêmes rendus étrangers. Il s'agit alors quelque part pour le pédagogue d'être passeurs de frontières.

Dans cette rencontre entre des personnes et des savoirs, se pose alors la question du rapport que ces pédagogies peuvent susciter entre les gens, et ces formes culturelles que sont les savoirs. Et les usages qu'elles invitent à faire de ces savoirs. Pour donner le pouvoir à l'autre de déterminer sa vie et sa pensée, quelles sont les rapports aux savoirs que l'éducation populaire peut entretenir dans ces actions éducatives ? Et quels sont les usages de ces savoirs qu'elle peut susciter ? Quelles pratiques de savoirs, quels espaces d'entraînement instituer, et pour forger quels types d'attitudes vis-à-vis de ces savoirs ?

Cultiver l'infidélité et l'indocilité face aux savoirs : attitude critique et refus des discours-mâîtres

Plusieurs personnes auprès desquelles j'ai réalisé des entretiens ont témoigné de la façon dont leur rencontre avec les milieux militants ou les milieux d'éducation populaire (les uns se confondant parfois avec les autres dans leurs discours) avaient transformé leurs rapports aux savoirs. Elles notent notamment la façon dont la rencontre avec ces milieux a déplacé leur rapport aux savoirs tel qu'il s'était progressivement constitué au fil de leur scolarité.

Comme Laura l'illustre plus bas, ce qui est permis à ces endroits est déjà la possibilité de remettre en question les discours dominants, les discours des personnes détentrices de l'autorité ; notamment détentrices de l'autorité de savoir comme les professeurs. Ces milieux encouragent ainsi l'interrogation des façons dominantes de construire du sens.

Dans mon rapport au savoir, j'ai découvert les milieux militants en même temps que le milieu universitaire : le fait de bloquer sa fac, de remettre complètement en cause certains discours des professeurs, du directeur de la fac... ça m'a permis de davantage me questionner,

*de questionner ce qui est institué.*²⁹⁵

La contestation est à la fois dans les actes (blocages, manifestations, grèves, etc.) et aussi dans les discours. L'ambiance et la culture de ces milieux encouragent le questionnement des allants de soi véhiculés dans les façons majoritaires de penser. Ce qui permet plus facilement d'élaborer son propre système de sens, construire ses propres façons de penser. C'est ce que précise Hélène.

Dans des groupes militants où j'étais impliquée, on se farcissait des textes théoriques. On s'organisait et ça prenait la gueule d'arpentages, de présentations des uns aux autres, des trucs comme ça. J'ai côtoyé tout un tas de pratiques dans le monde militant, et je me les suis appropriées, parce que c'est comme ça qu'on faisait : on s'appropriait les choses dont on avait besoin pour penser.

*Au début j'étais beaucoup dans un rapport docile avec les savoirs universitaires, ne pas vouloir leur faire dire autre chose que ce que les gens avaient voulu dire, apprendre les choses fidèlement, être une bonne élève dans le fait d'ingurgiter les savoirs qu'on nous donnait à manger. Maintenant je reste attentive à ne pas tordre les concepts pour ne pas leur faire dire n'importe quoi, mais j'ai un peu plus de distance. Je ne me sens pas tenue par un rapport de loyauté, un rapport de fidélité.*²⁹⁶

Vinciane Despret²⁹⁷ en s'attachant à la question du territoire des oiseaux déplace le sens du territoire pensé dans les termes de la propriété (régime du sien et du non sien) vers un sens pensé dans les termes de l'appropriation (régime du soi et du non soi). Elle donne ainsi un autre visage au mouvement du rendre propre à soi. Elle envisage alors le lieu non plus comme possession mais comme manière de se faire soi, comme « le fait d'exister en propre »²⁹⁸.

C'est dans un mouvement similaire que Hélène parle de l'appropriation des savoirs. La question n'est plus alors de les posséder ou pas, envisager les savoirs comme des objets inertes et inchangés que l'on aurait ou pas à soi. Mais il s'agit plutôt de les rendre propres à soi, de les faire exister en propre pour soi. De s'accorder à eux, et de les accorder à soi, afin de construire sa propre pensée.

Hélène nous parle de la façon dont elle s'est déplacée dans son rapport aux savoirs, qui s'est d'abord construit dans un triple rapport de docilité, de fidélité et de loyauté. La docilité serait cette « disposition naturelle à se laisser instruire, conduire »²⁹⁹, cette « tendance naturelle à obéir, à céder ; un comportement soumis »³⁰⁰. La fidélité évoque elle la conformité à une doctrine religieuse, en faisant appel au registre du religieux (de *fides* foi, et de *fidelis* croyant). Quant à la loyauté, elle dénote aussi cette idée de conformité mais dans un autre registre, celui du droit (de *legalis*, conforme à la loi). Nous retrouvons ainsi ces métaphores qui font appel au sacré d'une part, et au juridique d'autre part, métaphores que j'ai déjà relevées dans d'autres endroits de cette recherche, tant elles font redondance dans les propos de praticiens sur cette question du savoir. Savoir dont il est dit par-là la façon dont il a à faire avec quelque chose de l'ordre de l'intouchable, de la transcendance ; et aussi dont il a à faire avec le normatif, le prescriptif.

²⁹⁵ Entretien 6

²⁹⁶ Entretien 5

²⁹⁷ Dans son ouvrage *Habiter en oiseau* : Despret (2019)

²⁹⁸ Despret (2019, p123)

²⁹⁹ <https://www.littre.org/definition/docilite>. [consulté le 26 novembre 2021]

³⁰⁰ <https://www.cnrtl.fr/definition/docilite>. [consulté le 26 novembre 2021]

Ces trois mouvements (docilité, fidélité, loyauté) viennent ainsi qualifier une façon d'être assujéti à des discours-mâtres. Ils évoquent des manières dont le sujet peut se laisser fabriquer par des discours qui ont autorité et le dépassent, des discours sur lesquels il ne peut pas avoir de prise, et qui par contre ont prise sur lui.

Or, dans une perspective émancipatrice, il s'agit de penser par soi-même, tout en étant enrichi de la fréquentation d'objets de savoir. Cela nécessite donc de trouver d'autres façons de se situer vis-à-vis de ces objets. C'est dans ce mouvement d'appropriation que Hélène, en écho à d'autres propos de praticiens, trouve cet équilibre dialectique qui consiste à la fois à ne pas « tordre les concepts pour ne pas leur faire dire n'importe quoi », tout en se dégageant d'un rapport de soumission à ces discours, pour alors envisager des marges de resignification.

L'intention est de s'autoriser, se donner autorité, pour parler à partir d'un objet de savoir. Et pour reparler en s'appuyant sur lui ce qui est déjà parlé par un autre (l'auteur de cet objet). Ceci suppose d'en déplacer possiblement le sens, se donner la possibilité d'ouvrir d'autres itinéraires de sens que ceux préalablement inscrits dans le texte tel qu'il est. C'est dans cette dynamique d'ouverture permise par un rapport aux savoirs davantage empreint de liberté que Frédéric poursuit ici.

*S'autoriser à lire des trucs compliqués, s'autoriser à ne comprendre qu'une partie, s'autoriser à les dire à sa manière. C'est tous ces chemins de détour que j'ai appris petit à petit, par tous ces milieux de l'éducation populaire que j'ai croisés ou que j'ai construit. Des lectures partielles ; des compréhensions partielles ; des gens qui en parlent, mais qui en parlent mal, mais sans que ce soit grave, car quand même tu peux en tirer des trucs ; des gens qui ont leurs interprétations, plusieurs, multiples.*³⁰¹

Cet enjeu d'appropriation est crucial, car il s'agit pour le sujet de prendre le pouvoir sur l'activité symbolique, cette faculté humaine de produire le sens, et donc de penser. Car c'est notamment de cette faculté dont parle la question du savoir : les façons dont on explique ou on comprend le monde, dont l'on l'interprète, dont on lui donne sens. Dans cette dynamique, la médiation par des savoirs reconnus et constitués ne consiste plus à se soumettre à des discours préconçus, discours qui précèdent le sujet qui les rencontre. Au contraire, nous pouvons leur faire dire autre chose que ce qu'ils diraient en eux-mêmes. Leur sens n'est plus indépendant de la personne qui se les approprie, il est (re)donné par elle. Et il est multiplié par les possibilités offertes par cette appropriation ouverte, appropriation non déterminée par avance par des injonctions de conformité, d'exhaustivité, d'exactitude ou de rapport de vérité au contenu. C'est à chacun de reparler ces objets, plutôt que ces objets parlent à travers nous.

Si nous refilons la métaphore du sacré, nous retrouvons dans une certaine mesure une invitation à profaner le sacré, dans cette autre façon d'envisager le rapport aux savoirs. Puisque l'idée n'est plus seulement d'aller à des endroits non autorisés de savoir (profaner en circulant dans des endroits sacrés). Mais de comprendre et dire ces savoirs à sa manière (profaner la parole sacrée en la reparlant à son endroit). Reparler ce sacré donc, sans être sous la coupe du livre, ce discours-mâtre qui édicterait le sens.

Nous avons déjà vu qu'une intention qui oriente certaines pédagogies d'éducation populaire consiste à transmettre des savoirs subversifs, des savoirs considérés comme émancipateurs. Ici se déploie une autre direction, dans le sens où ce ne sont plus des contenus de savoirs qui sont émancipateurs en eux-mêmes, mais plutôt des façons de s'y rapporter.

³⁰¹ Entretien 9

Foucault a forgé une notion, l'attitude critique, qui est « une certaine manière de penser, de dire, d'agir également, un certain rapport à ce qui existe, à ce qu'on fait, un rapport à la société, à la culture, un rapport aux autres »³⁰². Ainsi la critique, loin d'être réservée au domaine du discours et de la pensée, est définie d'une manière beaucoup plus globale, comme manière de vivre. Il est question d'une attitude (un *éthos*).

Pour aller plus loin dans la définition de l'attitude critique, Foucault revient sur la notion de gouvernementalisation. Il réfère à la pastorale chrétienne qui a introduit l'idée que quel que soit l'individu, il a besoin d'être gouverné tout au long de sa vie, jusque dans le détail de ses actions (dans les aspects les plus intimes), par quelqu'un avec qui il est lié par un rapport d'obéissance, en vue du salut. Cette forme de pouvoir sur l'individu s'accompagne d'un certain rapport à la vérité (la vérité comme dogme). Et elle implique un mode de connaissance particulier des individus qui se déploie dans des techniques singulières, des pratiques de soi : examen de conscience, aveu, entretiens, etc. Foucault observe une « explosion de ces arts de gouverner les hommes » à partir du quinzième et seizième siècles. Ces arts se laïcisent en sortant du domaine religieux, et ils se démultiplient dans des domaines variés : auprès des enfants, des pauvres, des fous, dans les familles, les armées, les états, sur son propre corps, son esprit, etc.

En réaction à cette prolifération des arts de gouverner apparaît cette attitude critique qui serait « comme une manière de s'en méfier, de les récuser, de les limiter, de leur trouver une juste mesure, de les transformer, de s'en échapper »³⁰³. Cette attitude critique est donc une pratique de résistance face à ces pratiques de pouvoir. C'est une forme culturelle qui naît en Europe à l'époque des Lumières et qui serait : « l'art de ne pas être gouverné comme ça et à ce prix », ou « l'art de ne pas être tellement gouverné »³⁰⁴. Ainsi, cette attitude critique n'agit pas dans un absolu : il ne s'agit pas de se libérer en soi, complètement et pour toujours. Elle œuvre au contraire de manière située et relative, dans une dimension locale et stratégique, en contre de quelque chose de défini. Et elle est donc à actualiser en permanence.

Si la gouvernementalisation c'est bien ce mouvement par lequel il s'agissait dans la réalité même d'une pratique sociale d'assujettir les individus par des mécanismes de pouvoir qui se réclament d'une vérité, et bien je dirai que la critique, c'est le mouvement par lequel le sujet se donne le droit d'interroger la vérité sur ses effets de pouvoir et le pouvoir sur ses discours de vérité ; la critique ce sera l'art de l'inservitude volontaire, celui de l'indocilité réfléchie. La critique aura essentiellement pour fonction le désassujettissement dans le jeu de ce qu'on pourrait appeler, d'un mot, la politique de la vérité.

Michel Foucault (2015, p39).

Nous pouvons revisiter ce qui vient d'être dit concernant les rapports aux savoirs, équipés de deux notions forgées par Foucault, notions qui viennent qualifier deux dynamiques opposées : la gouvernementalisation et l'attitude critique.

Dans un certain rapport scolaire au savoir³⁰⁵ il se joue quelque chose de l'ordre de la gouvernementalisation. Les savoirs circulent dans un double rapport d'obéissance : celui que l'élève doit au maître, et celui aussi qu'il doit au sens du savoir en lui-même, au texte tel qu'il est. Un certain rapport est entretenu à la vérité du contenu du savoir, rapport qui fait effet sur le sujet apprenant. Il est quelque part soumis à la vérité de ce savoir. Et ce rapport au savoir est soutenu par une série de techniques qui ancrent et réitèrent en permanence ce rapport

³⁰² Foucault (2015)

³⁰³ Ibid., p37

³⁰⁴ Ibid., p37

³⁰⁵ Dans sa version archétypale, idéale-typique.

d'obéissance et de vérité : les techniques d'apprentissages et de contrôle faites de mémoration, récitation, évaluation, correction, etc.

Dans certaines pédagogies, nous pouvons observer la façon dont est remis en cause ce rapport d'obéissance et de vérité. Ce rapport est renversé pour, de la vérité du savoir, se tourner vers la vérité du sujet. Quelque chose se joue de l'ordre de l'attitude critique dans cet autre rapport au savoir. Une certaine façon de se rapporter au savoir qui permet au sujet de se situer vis-à-vis de lui : en le questionnant sur ses effets, en le récusant en partie, en n'en prenant que des bouts, en le transformant pour le faire sien. Il s'agit d'entretenir avec ce savoir une certaine distance. Ce certain rapport aux savoirs est ainsi pris dans un double mouvement qui intime à la fois au sujet de se rapprocher du contenu de savoir, de rester en rapport avec lui, tout en lui permettant de creuser des écarts, ouvrir la possibilité d'autres itinéraires de sens, donner du jeu symbolique. En regard des effets de vérité et effets de pouvoir inhérents au savoir (savoir pris dans ses dimensions de savoir-pouvoir), le sujet met en jeu sa propre vérité et déploie alors son propre pouvoir. Les jeux de vérité sont déplacés. Et c'est le point de pouvoir que constitue sur le sujet le savoir lui-même qui suscite en retour le pouvoir du sujet qui s'y confronte. Une dynamique de résistance qui n'est pas récusation, qui n'évince pas les savoirs, mais propose au contraire d'autres façons de s'y rapporter.

Dans cette façon de se rapporter aux savoirs d'une part, et à soi d'autre part, se joue ce que Foucault nomme la subjectivation. La subjectivation est une façon se constituer soi, un processus actif dans lequel le sujet s'élabore lui-même, par un certain rapport entretenu de soi à soi. La subjectivation s'oppose à l'assujettissement qui qualifie au contraire la façon par lequel le sujet est constitué, un processus qui implique une passivité du sujet. Dans ce processus, le sujet est façonné par des discours et des techniques qui ont sur lui des effets d'obligation, de coercition, qui influent sur ses comportements et façons de penser, et qui instituent un certain rapport de soi à soi. Ainsi, à partir de la remise en question d'un rapport aux savoirs qui peut assujettir le sujet (le rapport scolaire pour le simplifier), nous est donné à voir ici d'autres modalités qui suscitent au contraire des mouvements de subjectivation.

Pour Foucault, ce qui est fondement de l'attitude critique c'est « une certaine volonté décisive de ne pas être gouverné ». Rancière et Jacotot ont montré sur d'autres plans comment une autre volonté décisive, celle de se considérer comme égal parmi d'autres égaux, était aussi au fondement et au commencement de démarches d'émancipation. Chez Foucault aussi avec l'attitude critique c'est une volonté qui opère une coupe, une décision qui tranche dans l'épaisseur du présent un partage entre un avant et un après. Il s'agit désormais de se situer autrement en regard du gouvernement des humains, ces flux de gouvernementalisation qui nous traversent via des discours (dont les savoirs) et des techniques concrètes (dont certaines pédagogies).

C'est au sujet d'opérer ce renversement, qui ici peut être soutenu par des modalités pédagogiques, modalités qui notamment engagent d'autres rapports aux savoirs. Et ce renversement, en ce qu'il engage l'éthique (de *ethos* entendu comme manière d'être), en ce qu'il forge une autre attitude, déborde de l'aspect strict des rapports aux savoirs. Il engage aussi des façons de vivre. Se dessinent ainsi pour le sujet, à partir d'autres rapports engagés vis-à-vis des savoirs, à partir de l'attitude critique, d'autres possibilités de pensée et de vie.

Braconner des savoirs, et réinventer les savoirs à partir de sa vérité de sujet

En nous appuyant sur Michel de Certeau³⁰⁶, nous pouvons dégager une autre lecture de l'acte d'appropriation des savoirs, complémentaire à celle sous-tendue par Foucault que je viens de proposer plus haut.

En contre d'une vision uniformisée et homogène des pratiques, De Certeau propose de saisir les libertés multiples et buissonnières, la façon dont les gens détournent les pratiques prescrites, la façon dont ils rusent, dont ils bricolent. Plutôt qu'une vue d'en haut, une vue générale sur les pratiques, il se propose de saisir les choses d'en-bas : à même le bruissement et le foisonnement du réel, ce réel non prévisible fait de tactiques singulières, de circonstances, et de coups.

C'est notamment dans cette visée qu'il déplie ce qui se joue dans l'acte de lire. « Lire c'est braconner »³⁰⁷ dit-il, déconstruisant ainsi l'idée que lire est une activité passive qui consiste à recevoir un texte sans marquer sa place, sans refaire ce texte une seconde fois à travers l'acte de lecture. Ainsi pour De Certeau, le livre est autant une construction de l'auteur qu'une construction du lecteur, lecteur qui lui-même produit de nouveau le texte en le lisant. Il le réinvente à côté des intentions de l'auteur de ce texte.

Le lecteur est un chasseur, un pisteur qui fait des coups. Il modifie ainsi l'ordre local du texte. « Nomades braconnant à travers les champs qu'ils n'ont pas écrit », les lecteurs transgressent un rapport discipliné à la lecture, discipline qui circonscrirait un propre du texte et un ordre secret et unique de l'écrit. Ainsi, l'en-soi du texte est une fiction inventée par un rapport disciplinaire à la lecture. Les lecteurs transgressent car ils recréent à travers « la pluralité indéfinies des écritures produites par des lectures »³⁰⁸, en dehors des interprétations assermentées, qui elles seraient produites par ceux qui sont légitimés dans l'ordre du savoir à parler ce texte. La lecture ne peut ainsi être qu'une activité transgressive où les lecteurs « insinuent leur inventivité dans les failles d'une orthodoxie culturelle ».

Nous pouvons étendre cette activité de braconnage que constitue la lecture pour De Certeau à ce qui peut se jouer généralement dans le rapport aux savoirs déployé dans des pédagogies à visée émancipatrices. Ces pédagogies mettent alors l'apprenant en position active de réinvention du contenu de savoir, du déploiement de ses propres ruses et inventivités à travers les savoirs qu'il rencontre.

Quoi qu'il en soit, l'apprenant est déjà dans cette position. Car en tant que sujet il ne peut être qu'actif dans la réception d'un savoir. Toute acquisition de savoir est déjà réélaboration, même quand le sujet se trouve corseté dans des rapports moraux aux savoirs ; ces rapports orthodoxes que sont par exemple les rapports de fidélité et de conformité. Mais il s'agit pour le pédagogue de dévoiler, autoriser, intensifier ce rapport actif au savoir, ce rapport subjectivant. En favorisant les sorties d'un rapport disciplinaire aux savoirs, pour ouvrir d'autres possibilités d'appropriation. Car les savoirs sont des terreaux fertiles à partir desquels faire pousser d'autres savoirs : ceux que produiraient les sujets qui, en dialogue actif avec des contenus de sens venus du dehors, fabriquent eux-mêmes leurs propres morceaux de sens ; pousses sauvages et indisciplinées cultivées par des jardiniers buissonniers.

Dans cette dynamique, Roland Barthes revendique lui « une lecture souverainement libre »³⁰⁹. Une lecture subjective, singulière, qui n'est soumise à aucune autorité, y compris l'autorité de l'auteur ; une manière ici aussi de braconner et s'approprier une écriture et un propos. Le lecteur

³⁰⁶ L'invention de la vie quotidienne : De Certeau (1998)

³⁰⁷ Ibid., p244

³⁰⁸ Barthes (2002, p249)

³⁰⁹ Ibid., p43

est souverain car il produit lui-même le sens de sa lecture, en s'affranchissant de ce que sont les intentions présumées de l'auteur, et plus généralement du contexte d'écriture.³¹⁰

C'est Pierre Bayard qui prolonge ce pari dans son ouvrage Comment parler des livres que l'on a pas lus ?³¹¹. Il va au bout de la radicalité du geste de souveraineté du lecteur ; ce qui peut nourrir en résonance notre réflexion sur le rapport au savoir. Car nous pouvons reterritorialiser sa conception de la lecture et ouvrir d'autres regards sur le rapport aux savoirs.

Il expose une conception des pratiques de lecture qui s'opposent à une morale dominante de la lecture ; morale qui consisterait à tout lire, à comprendre l'exhaustivité d'un propos, et à restituer ce propos fidèlement. Pour Bayard, cette morale qui enserme la pratique de lecture est une fiction. Cette pratique de lecture qui fait norme n'existe pas, au sens où elle ne peut correspondre à aucune pratique réelle. Car dans toute lecture, il y a de la non-lecture : des passages du livre sautés ou survolés, des pans entiers oubliés, des éléments que l'on croyait compris mais qui ont été dotés d'un autre sens que celui porté originellement, des imaginaires qui drapent de couleurs et de textures à chaque fois singulières un texte qui reste pourtant commun à tous, tout du moins en apparence, dans sa matérialité.

Ce constat peut faire apparaître au premier regard la lecture comme un raté permanent (comme peut l'être aussi celle de l'appropriation de savoirs conçue comme apprentissage). Mais cet état de fait ouvre une chance. Celle de pouvoir étendre le spectre éthique des pratiques de lecture dans un horizon fertile de liberté (comme celui d'ouvrir à d'autres pratiques du savoir). Ainsi Bayard va jusqu'à dire qu'il faut inventer les livres. En contre de l'idée d'un en-soi du livre, un livre figé dans une forme et un sens, il développe une conception du livre comme situation dynamique et évolutive : « le livre est moins le livre que l'ensemble d'une situation de parole où il circule et se modifie »³¹². C'est dans la façon dont le livre est emparé et parlé concrètement que le livre est ; il est, en étant pris alors dans des devenirs multiples, comme peut l'être aussi un savoir.

Nous l'avons déjà vu, il faut se déprendre de l'image d'une culture exhaustive et monolithique pour trouver de la liberté dans nos circulations culturelles. De la même façon, il s'agit de se déprendre de l'image de cet autre qui sait, cet autre qui maîtrise, lui, cet en-soi du texte. Car la figure de l'autre qui sait est également une fiction qui nous empêche de penser librement. Cet autre sachant est un flic³¹³ qui nous rappelle à la norme en exerçant un contrôle sur le sujet, qui l'assigne à un endroit d'ignorance et contraint sa pratique de lecture.

Se détacher de ce flic et ouvrir nos libertés de pratique suppose un entraînement. Pour faire entendre notamment la polyphonie des livres « riches de leurs virtualités »³¹⁴ ; comme il s'agit aussi de faire entendre la polyphonie des savoirs, dans leurs potentialités multiples, y compris les plus inédites.

Et pour Bayard « bien lire c'est se détourner de l'œuvre »³¹⁵, s'en détourner pour aller vers soi-même, et pour parler de soi. Lire est alors une incitation à écrire son propre texte. En résonance avec ce qu'il propose, nous pouvons aussi nous détourner de la vérité d'un savoir pour se loger alors dans la vérité de sujet, inversant alors le jeu des vérités, en instaurant alors une autre dynamique de savoir-pouvoir. Et pour prolonger encore, nous pouvons aussi envisager l'appropriation des savoirs comme une incitation à produire ses propres savoirs, élaborer son

³¹⁰ Roland Barthes qui a refondé la critique littéraire affirme dans d'autres écrits que « la naissance du lecteur doit se payer de la mort de l'auteur ». Pour lui, lire est une manière pour le lecteur de réécrire le texte, à son endroit.

³¹¹ Bayard (2007)

³¹² Ibid., p133

³¹³ Dans le sens déjà évoqué que Augusto Boal a donné à ce terme flic : image personnifiée des normes sociales intériorisées qui parlent à travers nous.

³¹⁴ Ibid., p140

³¹⁵ Ibid.

propre régime de sens. Ce qui renverse alors la posture de l'apprenant qui devient par ce geste chercheur.

Faire usage des savoirs, frotter la théorie et la pratique

Une autre dynamique d'appropriation des savoirs traverse les pratiques d'éducation populaire. Elle se situe en contre du modèle de l'école et de l'université³¹⁶ qui instaure un régime de séparation des savoirs avec la pratique, un régime de coupure entre la culture et la vie. A l'envers de ce modèle d'accumulation des savoirs, qui vise à posséder toujours plus de savoirs (objectif encyclopédique), il s'agit de promouvoir un modèle d'usage des savoirs, entretenir un lien entre les savoirs et la pratique ; faire retour des savoirs vers la vie. C'est ce que nous raconte Anne ici.

Certaines personnes qui ont fait de longues études, j'ai l'impression qu'elles sont assises sur leur petit tas de savoirs, ou leur gros tas, et qu'elles regardent le monde depuis ce gros tas de savoirs. Et elles sont complètement incapables de produire quoi que ce soit, à part continuer à apprendre pour ne rien en faire. Continuer à étudier dans le sens où il faudrait en savoir plus, et toujours plus.

Je ne veux pas du tout brimer ces gens sur le fait de remplir leur auge à savoirs. Sauf qu'à un moment ça devient justement une auge à savoirs. J'ai des tas d'amis ultras militants, radicaux, politisés qui ont un savoir de trente ans d'études qui ne se sont pas vraiment arrêtées, et qui n'ont plus que la capacité de porter un regard critique sur le monde. C'est de la production de discours sur un monde qui n'est pas habité par ces personnes. C'est un espèce d'empêchement permanent d'agir. Parce que chaque geste, ils ont la capacité que je n'ai pas d'en voir les limites. C'est une incapacité à se mettre en mouvement. Mais qui est en partie produite par le savoir.

Mais ce n'est pas tant le savoir en soi le problème, c'est plutôt l'empilement de savoirs non usités, non pratiqués. Le mode empilement, étagère, auge peut ne rien produire et même être complètement handicapant. Donc je préfère avoir moins de savoirs empilés, mais avoir deux trois casseroles dont je sais me servir.

Et ce qui me pose problème aussi c'est un certain manque de courage qui consiste à ne pas exiger l'épreuve du réel, le contact. Et préférer l'endormissement, la perte du savoir, plutôt qu'il soit malmené, qu'il soit discuté, qu'il soit usité. Enfin, qu'on en fasse quelque chose ! Et c'est plus confortable de le ranger sur l'étagère. Il n'y aura pas à le défendre puisqu'il sera bien rangé et protégé.³¹⁷

Ainsi pour Anne, l'accumulation savante construit une forme d'immobilisme, de l'incapacité à agir. Alors, plutôt que d'amasser toujours plus de savoirs, il s'agit d'en faire usage. D'où l'image des outils (les casseroles) pour qualifier métaphoriquement ces savoirs : ils servent d'autres objectifs que le fait même d'en posséder toujours davantage, des objectifs concrets.

Dans la continuité de ce qui a été dit précédemment, respecter les savoirs c'est ne pas les respecter. Ce qui apparaît dans cette dialectique est le constat qu'un usage qui n'est pas strictement encyclopédique des savoirs s'accompagne nécessairement du fait de malmenier ces savoirs-là. Plutôt qu'ils ne s'endorment et deviennent des objets inertes, une bibliothèque poussiéreuse close sur elle-même, il s'agit de tordre les savoirs dans la pratique, pratiquer ces savoirs, les faire cogner au réel³¹⁸.

³¹⁶ Prises ici encore dans leurs formes archétypales, idéal-typiques.

³¹⁷ Entretien 13

³¹⁸ En écho à un propos de Jacques Lacan : « Le réel, c'est quand on se cogne. »

Dans une voie tracée entre un intellectualisme incapacitant, et un activisme aveugle qui ferait fi de tout savoir, il s'agit pour Anne d'habiter le monde avec ses savoirs, leur donner sens et vitalité dans l'action. Ce qui demande un certain courage : sortir de sa tour d'ivoire pour mettre les théories à l'épreuve du réel ; à l'épreuve de soi, des autres et du monde.

La pratique convoque aussi certains savoirs que l'on croyait oubliés. Comme nous l'avons déjà vu, un des éléments qui caractérise l'accumulation scolaire des savoirs est l'oubli systématique de ces savoirs, une fois passé la procédure disciplinaire qui vise à vérifier son acquisition (examen, contrôle, récitation, etc.). Pourtant, quand la vie entre en résonance avec ce qui était alors séparé d'une pratique, ces morceaux de signes réapparaissent et prennent sens, alors pris dans le concret des situations. C'est ce dont témoigne Stéphane.

Il y a un ensemble de savoirs qui m'ont été enseignés. Je pensais que je les avais mis de côté parce que c'était scolaire, ou parce que ça ne m'intéressait pas, ou que je ne savais pas quoi en faire. Ils sont revenus à la surface quand j'ai eu un endroit où les mobiliser, les digérer, et les redonner pour que les gens en fassent autre chose ; ou en tout cas fassent ce qu'ils veulent en faire.³¹⁹

C'est dans l'usage que s'opère le mouvement de remémoration, à travers ce moment particulier où le savoir sert à quelque chose, étant inscrit dans une pratique. Il permet alors de donner des repères, du sens, orienter une action, combler des lacunes à certains endroits où résidait de l'incompréhension. Et au-delà de la remémoration, c'est aussi un désir d'apprendre qui est suscité par l'action. Ainsi continue Stéphane.

Je m'ennuyais profondément en philo quand j'étais au lycée. Ça ne m'intéressait pas du tout. Je me suis mis à m'intéresser à la philo quand je suis devenu formateur. Je me suis alors intéressé aux sciences humaines, et les sciences humaines m'ont emmené à la philo, à Deleuze, à Foucault. Et je me suis dit : « En fait, c'est génial ! » Alors comment l'expliquer ? Que j'avais dix-sept ans à un moment, et vingt-cinq à l'autre ? Il se passe des choses entre ces deux âges là. Pourquoi à un moment je ne m'intéresse pas, et à un autre moment je m'intéresse ? Probablement parce que j'étais dans une forme de pratique qui faisait que ce savoir-là devenait indispensable. Si je n'avais pas ce savoir, ça me manquait. Je me sentais bête. Les choses m'échappaient. Et donc je me suis mis à m'intéresser, à partir des questions des intervenants et des références qu'ont les gens et que tu ne comprends pas.

Par exemple, j'ai organisé une formation avec un psychiatre de la PJJ sur la sexualité dans les rencontres interculturelles. Et je me suis rendu compte que la moitié des trucs qu'il disait, je ne les comprenais pas. Je vois qui est Foucault parce que j'en ai entendu parler. Je sais qu'il est mort du SIDA, que c'est un philosophe français. J'ai entendu parler du panoptique, mais je ne sais pas vraiment ce que c'est. Alors, je me dis : « Il faut que j'apprenne parce qu'il me manque un truc. Il manque quelque chose à ma connaissance. » Et alors je ne lis pas tout Foucault : je pioche, je lis des intermédiaires, je me renseigne, je rentre petit à petit dans sa pensée. Je ne suis en aucun cas un spécialiste ni de la philo, ni de Foucault. Mais je me construis une opinion parce que j'ai un usage du savoir.

Quand je lis Foucault, ce que je retiens de Foucault j'en fais quelque chose. Je ne dis pas que je comprends tout ce que je lis de Foucault, mais je le lis avec une intention de lecture.³²⁰

Ce rapport actif au savoir est empreint de l'intention du sujet. Dans une perspective émancipatrice, ce n'est pas vierge ou neutre que l'on vient aux savoirs, mais pris dans un

³¹⁹ Entretien 8

³²⁰ Entretien 8

mouvement tendu vers la pratique concrète, et irrigué par une vie singulière. Et la fréquentation des savoirs se fait à l'aune du réel qui lui donne son sens. Ce sens est donné en regard de ce que vit le sujet. Et c'est aussi dans ce frottement du savoir au réel que va se construire une compréhension vivante de ce qui bloc de signes devient alors mouvement de sens. C'est ce que nous dit Anne.

Il y a des choses que tu ne sentiras jamais tant que tu ne les as pas mises en jeu. Ça n'est pas écrit dans les livres. Ou ça peut être très bien écrit dans les livres, mais tu ne comprends ce qu'il y a écrit que quand tu l'as vécu. A partir du moment où ça parle de quelque chose que j'ai vécu, ça vient éclairer mon savoir. C'est ça que j'attends de la théorie. C'est qu'il y ait un aller-retour entre la pratique et la théorie. Qu'il y ait quelque chose qui se construit à l'endroit de cet aller-retour.

*Je ne vais pas appliquer ce qu'il y a écrit dans un livre parce que je pense que je ferai n'importe quoi, ça n'aurait pas de sens. Mais ce qu'il y a d'écrit dans le livre va me permettre d'affiner quelque chose que j'ai déjà compris, un mécanisme que j'ai compris mais que je ne sais pas encore bien manipuler. Et là c'est intéressant de voir comment d'autres s'en sont sortis avec ça et ont éventuellement produits de la théorie. Mais il faut que je vois un peu de quoi ça parle, sinon c'est de la récitation.*³²¹

Anne témoigne ici du mouvement dialectique entre théorie et pratique qui caractérise le rapport au savoir promu dans beaucoup de pédagogies d'éducation populaire. Dans cette aller-retour le savoir éclaire la pratique. Et à l'inverse, la pratique éclaire le savoir, le vécu donne sens au savoir. Ce qui se dit ici aussi en creux c'est la façon dont dialoguent deux formes de savoirs : les savoirs théoriques et les savoirs de l'expérience. Et c'est bien au travers une non-séparation entre ces deux formes de savoirs, dans une circulation permanente, que s'affine une expérience, que se forge une compréhension des situations concrètes, et en même temps qu'est donné chair et épaisseur à des savoirs théoriques. Cette circulation est nécessaire. Le savoir théorique ne peut pas se substituer à l'expérience pratique, et l'expérience pratique prend un sens plus précis et intense quand elle est étayée par des savoirs théoriques, qui lui donnent possiblement d'autres orientations, ou permettent de ciseler plus finement certains gestes.

C'est cette même dynamique d'aller-retour entre théorie et pratique dont nous parle ici Stéphane à propos de la pratique de formateur, de la façon dont pour lui un formateur peut se former. Se former seulement théoriquement à la pratique relève de l'illusion.

*On acquiert ces savoirs ces savoir-faire, ces savoir-être de formateur de mille et une manières, toujours en alternance entre la théorie et la pratique. Y compris pour les savoirs qui pourraient relever de la théorie, on les acquiert quand on les confronte, quand on est emmenés à en faire quelque chose. Tu pars de la pratique, tu la confrontes à des théories, à des discours, à d'autres gars, et tu retournes à la pratique. Et dans ces cas-là, les savoirs que tu as acquis dans le moment théorique, ils fleurissent, ils sont fructueux, parce qu'ils viennent de la pratique et qu'ils retournent à la pratique. C'est un peu ce genre de choses qui participe d'un rapport au savoir : c'est un savoir dans l'action.*³²²

Les termes « fleurir » et « fructueux » illustrent la façon dont cet aller-retour (notamment le fait de reverser les savoirs théoriques dans la pratique) fait des savoirs quelque chose de plus que ce qu'ils sont en eux-mêmes ; ils prennent une autre qualité plongés dans la vie que lorsqu'ils sont déracinés du vivant de l'action. Cette image souligne aussi le devenir à l'œuvre. Les savoirs donnent autre chose que ce qu'ils sont à priori car ils sont pris dans l'épaisseur dans le réel. Et

³²¹ Entretien 13

³²² Entretien 8

en étant altérés (rendus autres) par le réel, ils gagnent en densité, ils prennent des allures différentes selon les situations, ils multiplient leurs sens possibles.

C'est aussi pour rester en cohérence avec l'affirmation forte de ce lien entre théorie et pratique que Anne affirme la nécessité de pratiquer les savoirs avant de les transmettre.

On ne transmet pas des choses que l'on n'a pas éprouvées. Il y a quelque chose d'évident pour moi dans le fait qu'on passe par l'épreuve du réel. Si tu considères que ça va être utile à d'autres, que ça vaut le coup d'être transmis, c'est pas mal d'être sûr que toi tu t'es posée deux ou trois questions, que ce soit un truc que tu pratiques toi-même d'une certaine manière. Donc avant de transmettre, tu t'en sers ! Et c'est parce que tu sais que c'est utile que tu veux le transmettre. Ça produit un résultat, ça va avoir de l'effet !

Après il y a toute la question éthique de « Qu'est-ce qu'on fait quand on fait ce qu'on fait ? ». Au sens où on peut aussi produire un mauvais effet. C'est un risque à prendre. Et je pense que c'est en partie celui que des gens très cultivés ne veulent plus prendre.³²³

L'épreuve du réel c'est confronter les savoirs à leurs effets ; c'est-à-dire prendre la mesure tout à la fois de leurs puissances, et aussi de leurs limites. Et accepter l'épreuve du réel c'est aussi accepter le trouble du geste. Chaque théorie tire sa cohérence de ses oublis et zones aveugles : elle propose un certain regard sur le monde en privilégiant un aspect, en s'appuyant sur certains principes et postulats, et pas d'autres. Quelque part elle gomme des aspérités, elle oblitère des nuances. Alors que le réel est contradictoire et complexe ; il est tissé de plusieurs fils comme nous le rappelle l'étymologie³²⁴, et quelque chose du réel échappe toujours à notre saisie symbolique (donc à notre saisie par les savoirs).³²⁵ Ainsi, le frottement entre une théorie et le réel est fait à la fois d'ajustements et aussi de tiraillement et d'écarts ; cohérence et complexité qui donne du jeu, et provoque du trouble.

En prolongeant cette idée, nous pourrions dire que pratiquer concrètement les savoirs peut aussi favoriser un mouvement de dégagement du rapport idéologique qui peut être entretenu à l'égard de certains savoirs ; rapport idéologique agissant dans l'éducation populaire, comme nous avons déjà pu le voir. Car ces savoirs ne peuvent ressortir que troublés de leur confrontation avec la pratique. L'idéologie se traduit par une certaine univocité, le fait de n'appréhender le monde qu'à travers une grille de lecture ; un mode qui peut alors tendre vers l'hégémonie d'un régime de sens. Reverser le savoir dans le vécu, à supposer qu'on en regarde les effets et les écarts, donne voix à d'autres pistes de compréhension, d'autres interprétations, et ouvre aussi à des usages multiples et non prévus de ces savoirs.

S'équiper de savoirs pour instruire la lutte politique ou pour se transformer ?

L'analyse des discours de praticiens permet de repérer trois dynamiques d'usage des savoirs à l'œuvre dans l'éducation populaire. Une première dynamique concerne un usage tendu vers la transformation sociale, l'agir politique. Une autre concerne un usage des savoirs dans la vie quotidienne de tout un chacun ; une dimension plus existentielle tournée vers le sujet. Et une autre dynamique, plus spécifique aux praticiens eux-mêmes, concerne un usage des savoirs

³²³ Entretien 13

³²⁴ Du latin *complexus* qui signifie entrelacé.

³²⁵ C'est d'ailleurs une des façons dont Lacan appréhende le réel : ce qui échappe à la symbolisation, l'en-deçà de la mise en forme ordonnée de la réalité par la symbolisation, ce qui ne rentre pas dans le filet du langage. Le réel pour Lacan c'est alors l'inaccessible, l'impensable, mais qui cependant revient alors sous d'autres formes, perceptible par d'autres effets (notamment les symptômes).

tourné vers la pratique pédagogique ; savoirs qui alors enrichissent et questionnent les postures, les dispositifs de formation et d'intervention, les façons de faire en pédagogie. Les deux premières dynamiques remettent en évidence deux directions qui traversent l'éducation populaire que j'ai déjà relevées ; directions parfois contradictoires.

Certaines pédagogies orientent ainsi leur action sur le changement des structures collectives. L'action pédagogique est alors intriquée à l'action militante. Il s'agit de s'armer de savoirs pour instruire la lutte. Par exemple, Gaetana met en écho ses pratiques d'éducation populaire et ses pratiques anarchosyndicalistes.

Dans le syndicalisme il y a une visée où la production de savoirs est directement corrélée à une pratique. Ce lien entre théorie et pratique me faisait dire qu'on était dans l'éducation populaire. Et pareil dans les autres espaces militants où j'étais. C'est là que j'arrivais à avoir une pratique de transmission et de fabrication de savoirs collectifs qui étaient émancipatrices. C'est-à-dire qui nous permettaient d'agir concrètement sur la société de manière générale, et sur notre cadre de vie. Parce que pour moi l'éducation populaire a une visée de transformation sociale. Par exemple, dans le cadre syndical on n'avait pas de juriste dans notre entourage. Quand on avait à faire à une réforme, ou quand il y avait un ou une camarade qui avait rencontré un problème dans la structure dans laquelle elle travaillait, on faisait ce travail de recherche : vérifier ce qui est dit dans le droit du travail, lire collectivement la Convention collective, s'entretenir aussi avec des juristes pour avoir des avis différents, et remmener ça. Essayer de trouver des manières d'agir pour résoudre des situations de conflit au travail rencontrées, et donc se renforcer là-dessus. Et c'était très collectif.

C'est à travers ces collectifs-là que j'ai appris à mettre des mots, que j'ai appris à comprendre ce qu'était qu'un état policier, le racisme d'état. Et que j'ai compris aussi qu'il fallait fabriquer des outils de lutte là-dessus. Je me ressourçais vraiment en terme de savoirs. J'étais capable de fabriquer du savoir avec d'autres, et ce savoir avait une utilité pratique derrière.

C'est surtout ça : ne pas dissocier cette question de savoir d'une pratique militante qui pourrait conduire, qui devrait conduire normalement, un jour, finalement, à une transformation sociale. Et c'est dans ces espaces militants où les savoirs étaient fabriqués collectivement que mon rapport au savoir était utile.³²⁶

Gaetana met en avant l'intention politique qui pour elle est au cœur de l'éducation populaire. Cette intention a des implications dans les façons de s'emparer des savoirs. Ces savoirs sont travaillés collectivement dans une visée instrumentale de transformation sociale, de lutte contre les injustices. La figure du militant politique rejoint celle du militant d'éducation populaire, et l'aspect culturel est travaillé pour nourrir la critique et l'agir politiques.

Nous retrouvons dans les propos de Gaetana la caractéristique ce que j'ai déjà relevée plus haut : l'importance de l'aller-retour entre théorie et pratique, aller-retour constitutif du rapport au savoir cultivé dans l'éducation populaire. Ici, les savoirs nourrissent et renforcent l'efficacité de la lutte politique, cette lutte étant le terrain premier de l'éducation populaire politique. Les effets des savoirs sont alors travaillés et évalués à l'aune des finalités de transformation sociale. L'objectif premier en remmenant les savoirs dans l'action est bousculer les lignes d'un ordre social injuste structuré par les rapports de domination, et donner du pouvoir à chacun et collectivement pour transformer ces structures sociales vers plus d'égalité et de justice. Cette visée engendre une certaine modalité de rapport aux savoirs. C'est ce que note ici Hélène.

Quand on essaie d'agir sur le monde, on a aussi besoin de visions un peu synthétiques, un peu

³²⁶ Entretien 12

*opérationnelles du monde, avec des leviers plus clairs. Des fois on est davantage sur des trucs qui sont moins complexes dans l'éducation populaire, mais qui permettent de prendre du pouvoir d'agir. Là je parle plutôt des pensées en termes de rapports sociaux.*³²⁷

Pour susciter l'action et intensifier les capacités d'agir de chacun, certains praticiens évitent une certaine forme de complexité théorique ; une trop grande appréhension de la complexité du monde étant supposée incapacitante. Des visions plus directes, plus efficaces, des savoirs efficaces³²⁸ sont alors privilégiés. C'est le cas notamment dans ce que nous a dit plus haut Hélène de l'usage de la grille de lecture en terme de rapports sociaux. Ces lunettes théoriques au fondement de l'éducation populaire politique proposent en effet une vision assez systématisée du réel.

Dans ce que nous venons d'entendre, l'action de transformation par les savoirs est plutôt tournée vers l'extérieur ; elle est située sur un plan social. Cette dynamique de transformation peut aussi se tourner vers soi, sur le plan du sujet. La visée est alors davantage existentielle : elle consiste à mettre en mouvement sa vie et sa pensée. Il s'agit de distinguer ces deux plans pour penser ce qui est en jeu dans les pratiques ; un endroit où souvent ces deux plans se confondent.

Ces deux mouvements sont deux polarités à l'œuvre dans l'éducation populaire. Elles se situent sur des plans différents qui parfois rentrent en contradiction, et d'autres fois cohabitent, voire même se nourrissent et s'intensifient l'un et l'autre. Ces polarités agissent dans la pratique de chacun, chacun privilégiant plus ou moins une de ces deux polarités, posant alors son attention plutôt sur la transformation sociale ou plutôt sur la transformation des sujets. Selon où le curseur est mis, cela oriente différemment les regards et les pratiques ; ce qui peut participer à dessiner des courants pédagogiques ; ce qui peut aussi dévoiler certaines lignes de division qui parcourent le champ de l'éducation populaire.

Gaetana parle plus haut de sa pratique syndicale, et nous entendons aussi dans ses propos la façon dont son engagement la met en mouvement subjectivement. Françoise montre aussi comment ces deux dynamiques de transformations sociale et personnelle peuvent résonner ensemble dans la pratique pédagogique.

Je suis instit Freinet et pédagogie institutionnelle. Chez Freinet il y a la socialisation des savoirs. Ce que j'apprends c'est parce que j'ai quelque chose à en faire avec les autres. Si j'écris une lettre c'est pour le maire, pour lui demander une cantine bio. Donc je m'adresse à des gens. Je n'écris pas juste pour écrire. C'est quelque chose que tu vas faire avec d'autres et qui va t'entraîner. Et tu vas t'améliorer, tu vas apprendre des savoirs, tu vas apprendre des compétences, tu vas mettre en route du lien social parce que tu auras besoin des trucs. L'agir c'est vraiment fondateur pour l'individu. Quand tu as réussi à agir, quand tu as réussi ton objet, quand tu as réussi ta pièce de théâtre, tu te remplis, tu te renforces.

Agir sur l'environnement, mais aussi agir sur soi-même. Les apprentissages c'est ce qui te façonne aussi. Ce que tu sais, ce que tu es intimement convaincu de savoir ça te fait !

Pour moi les CEMEA, la pédagogie Freinet, la pédagogie institutionnelle, le théâtre forum tel qu'on le pratique à la compagnie NAJE, et le Bataclown,³²⁹ c'est vraiment le même regard sur le monde. On n'est pas dans la pédagogie de l'échec, on est dans l'accompagnement de la

³²⁷ Entretien 5

³²⁸ Au sens de « Qui produit, dans de bonnes conditions et sans autre aide, l'effet attendu. » Voir : <https://www.cnrtl.fr/definition/efficace> [consulté le 21 février 2022].

³²⁹ Elle énumère ici les différents héritages qui la constituent, les différentes pratiques dans lesquelles elle est impliquée.

*personne dans ce qu'elle a de plus essentiel pour elle. Lui permettre d'être un humain. Je ne dis pas qu'ils n'étaient pas humains avant. Ce que je veux dire c'est qu'on les accompagne à aller sur leur chemin. Parce qu'on l'a jamais fini notre chemin d'humanité, on l'a jamais fini.*³³⁰

Françoise met ici en relief la façon dont les savoirs élaborent et enrichissent le sujet, y compris dans ses dimensions les plus intimes. Le chemin d'évolution du sujet n'est jamais fini, il est inscrit dans un devenir permanent, le devenir-humain. Et une des fonctions au cœur de beaucoup de pédagogies d'éducation populaire est d'accompagner des bouts de ce chemin. A sa façon, elle redonne le sens et l'importance d'une éducation permanente des adultes, projet qui est au cœur de l'éducation populaire.

Je m'attacherai dans ce qui suit à mettre le focus sur la dynamique éducative davantage tournée vers le sujet. Les processus de subjectivation ne sont d'ailleurs pas moins politiques que ceux orientés vers la transformation sociale. Ils sont autrement politiques, en étant alors situés sur un autre plan.

Se déprendre de soi, devenir sujet : l'usage des savoirs comme technique de soi

J'emprunte le concept de subjectivation à Foucault. La subjectivation désigne l'élaboration du sujet par-lui-même ; elle qualifie à la fois le mouvement du sujet (son devenir), et le travail qu'il opère sur lui-même, sur sa propre subjectivité. Elle appréhende ainsi le sujet dans sa dimension active, dans la façon dont il exerce une certaine liberté qui se déploie dans le jeu de mécanismes qui en même temps le déterminent. Elle s'oppose dans ce sens aux logiques d'assujettissement, tout en étant corrélée à ces logiques-là. Car ce travail de singularisation s'opère en regard des contraintes sociales.

L'assujettissement est une façon d'être façonné par des institutions, des technologies, des discours (dont les savoirs reconnus dans aspect déjà évoquées de savoir-pouvoir). C'est le processus par lequel l'individu est fabriqué par des contraintes sociales. Les logiques d'assujettissement appréhendent ainsi le sujet dans sa dimension de soumission à des disciplines et au contrôle social ; dans la façon dont il est traversé par des flux de gouvernementalisation qui produisent de la docilité ; dans la manière dont il est agi jusque dans les aspects les plus intimes de soi par des pouvoirs diffus, pouvoirs qui s'insinuent notamment dans le rapport entretenu avec soi.

Nous retrouvons trace de ce mouvement et travail de subjectivation dans les propos de Jeanne quand elle décrit un aspect de son travail d'éducation populaire dans les termes de la réappropriation.

Il se joue des enjeux de réappropriation dans nos différentes pratiques. En entraînement mental, ne plus être objet d'une situation. En socianalyse, ne plus être objet d'une crise. En théâtre forum, ne pas être victime mais plutôt devenir sujet de ce qui nous arrive, et en étant sujet pouvoir agir en conséquence.

*La réappropriation c'est ne pas subir la situation qui ne nous convient pas. Prendre conscience de la force, du mouvement en devenir que je crée, et pouvoir agir en conséquence pour construire la suite. C'est retransformer la forme avec ce truc de devenir. C'est ça que je mets derrière la transformation individuelle et sociale, c'est cette possibilité de mouvement. Etre sujet de ce qu'on traverse et pouvoir le transformer.*³³¹

³³⁰ Entretien 1

³³¹ Entretien 2

Susciter ou accompagner un mouvement subjectivant est ainsi pour Jeanne une orientation majeure de son métier.

Cette volonté peut se traduire dans le registre de la lutte contre les assignations ; dans des formes de résistances entretenues vis-à-vis de ce qui fige le sujet à une certaine place, à des manières d'être et à une identité. C'est ce que nous précise Hélène à propos des mécanismes de naturalisations qui sont une des façons de fixer le sujet à une essence préconçue ; essence fictionnelle mais qui prise dans certains réseaux de discours et de pratiques fait effet de réalité.

*Dans tout objectif d'émancipation, tu te bats contre des naturalisations, des assignations à une nature biologique. C'est un socle des oppressions de renvoyer à une identité figée qui serait la tienne et dans laquelle tu ne pourrais pas bouger. Et il y a des possibilités dans les sciences sociales pour montrer qu'il y a du jeu, qu'il n'y a pas d'identité unique.*³³²

La saisie essentialisante du soi postule qu'une nature du soi précède le sujet : un soi pur, authentique ou naturel. Cette façon d'appréhender le soi cloue le sujet à une identité : elle est comme ceci et pour toujours. Le sujet n'a pas de prise sur son identité, ou seulement en périphérie. Le travail d'éducation populaire tel qu'il est envisagé ici restaure la dimension active que le sujet entretient dans la constitution de soi. Il redonne de la mobilité.

Afin que cette dimension active se déploie, il s'agit de reprendre prise sur ce qui semble prédéterminé et inerte en critiquant les discours et imaginaires véhiculant cette conception essentialiste du soi. Pour déloger le soi enserré, desserrer les mécanismes de fixation du sujet, ouvrir les possibilités, élargir l'espace du mouvement.

Pour Foucault il n'y a pas d'en-dehors du pouvoir, de lieu du « Grand Refus ». Les pouvoirs sont partout et multiples.³³³ Les possibilités pour le sujet sont alors de multiplier les manières de résister à l'emprise de ces pouvoirs. Ce qui suppose d'instituer des contre-discours, des contre-pratiques, déployer d'autres imaginaires.

Cette façon de prendre prise sur sa vie s'accompagne de certaines attitudes ; comme l'attitude critique que j'ai déjà évoquée plus haut en m'appuyant sur la lecture de Foucault. Le sujet est traversé par des pouvoirs qui l'assujettissent, et les prises qu'ont sur lui les pouvoirs sont autant de points de résistance possibles. Cette attitude de résistance n'est pas absolue : elle travaille de façon relative, dans des jeux locaux spécifiques, des contextes singuliers. Et elle n'est jamais gagnée pour toujours (on ne se libère pas) ; elle est sans cesse à recommencer (on pratique sa liberté).

Gaetana témoigne du rapport au savoir tel qu'il a été transmis dans sa famille. Elle donne l'exemple de son frère qui est accompagné par des médecins psychiatres et qui en même temps résiste au pouvoir médical en s'appuyant sur ses propres savoirs. Ce qui demande volonté et effort, tant la pratique psychiatrique dominante nourrit une dépossession du savoir des personnes concernées (et donc de leur propre pouvoir) en exerçant envers les sujets le savoir-pouvoir médical à partir d'une position de surplomb.

Dans les espaces dans lesquels mes frangins agissent, ils en ressortent avec une forme de légitimité parce qu'ils ont eu accès à beaucoup de ressources. C'est ce que mes parents ont instillés en terme de rapport au savoir. J'ai un frangin par exemple, il est atteint de schizophrénie. Il a lu énormément dessus. Et il t'en parle à la fois en tant que personne

³³² Entretien 5

³³³ Pour Foucault, les relations de pouvoir sont multiples et mobiles, et elles diffèrent des rapports de domination qui eux présentent des états stables et sont davantage figés, bloqués. Ces deux regards n'engagent pas à voir les mêmes choses dans les situations ; et ils n'engagent pas non plus les mêmes réponses.

concernée, et à la fois comme expert. En tout cas ça l'arme quand même beaucoup plus quand il est face à un psychiatre. Face à un psychiatre, on ne la lui fait pas ! Il est hyper exigeant vis-à-vis des personnes qui l'accompagnent.

Ce rapport au savoir issu de la transmission familiale nous donne des billes pour nous permettre de nous libérer de pas mal de choses. Ça donne du pouvoir sur les situations, ça donne prise sur les situations, ça nous a armé. C'est à la fois une sorte de cumul de privilèges dont on a conscience et qu'il faut qu'on essaie de travailler pour ne pas que ça devienne du pouvoir sur les gens. Et à la fois c'est quelque chose qui donne du pouvoir sur nos vies. C'est le côté émancipateur que je cherchais à l'université.³³⁴

Dans ses propos Gaetana illustre une façon de prendre prise par les savoirs sur sa propre existence en résistant aux pouvoirs. Dans ces refus de gouvernementalisation, gouvernementalisation qui consiste en des mécanismes de pouvoir qui tendent à assujettir le sujet en se réclamant d'une vérité, il s'agit d'opposer d'autres jeux de vérité. Aux régimes dominants de savoir-pouvoir, et donc aux comportements façonnés par ces logiques, il s'agit d'opposer d'autres régimes de vérités et d'autres régimes de conduites, qui sont autant de façons de vivre autres.

Dans sa conférence La Culture de soi³³⁵, Foucault porte son attention sur une certaine manière de se rapporter à soi et aux techniques à travers lesquelles on façonne ses rapports : les techniques de soi. Il aborde la question du sujet dans sa positivité : comment construire en tant que sujet un certain rapport à soi en s'appuyant sur des techniques, des exercices réguliers ? Et il inscrit son propos dans le cadre plus général de l'étude de « nos rapports à la vérité, nos rapports à l'obligation, nos rapports à nous-mêmes et aux autres ».³³⁶

Il prend comme point de départ la notion grecque de *epimeleia heautou* (traduite par souci de soi). Cette attitude est centrale dans la philosophie ancienne grecque et romaine, et plus largement dans les manières de vivre de ces deux cultures, car elle constitue « un des principes éthiques majeurs, une des règles majeures de leur art de vivre ». A travers ce détour historique, on retrouve ce geste d'interroger notre actualité puisque pour Foucault « la culture gréco-romaine a été déterminante pour notre relation éthique à nous-mêmes ». Il s'agit donc de décrire et comprendre comment s'est constitué un certain type de subjectivité, un certain type de relation à soi, soutenu par des techniques de soi.

Il réfère à un dialogue de Platon (L'Alcibiade) dans lequel Socrate encourage le jeune homme à se soucier de lui-même. Cet encouragement est lié à une volonté de gouverner les autres (pour ça tu dois d'abord te soucier de toi), à une pédagogie défectueuse (tu n'as pas encore appris ce que tu es censé savoir), à un âge (la jeunesse), et à une certaine forme de relation entre un maître et un disciple. Le souci de soi est ainsi une tâche d'abord circonscrite.

Le souci de soi va ensuite se généraliser. Chez les épicuriens ou les stoïciens « s'occuper de soi n'est pas une simple préparation momentanée à la vie, c'est une forme de vie ». L'idée est de changer d'attitude vis-à-vis de soi-même, et revenir à soi en tant que fin ultime (et non plus comme moyen d'autre chose, comme le fait d'avoir la tâche de gouverner). Ces relations de soi à soi peuvent être « conçues sur le modèle juridico-politique » (devenir souverain de soi-même, exercer une maîtrise de soi) ou « représentée sous le mode de la jouissance des biens » (jouir de soi, prendre plaisir de soi-même).

Avec les technologies chrétiennes de soi, cette relation à soi s'intensifie : elle devient permanente et critique. Et elle est soutenue par un ensemble de pratiques notamment ascétiques.

³³⁴ Entretien 12

³³⁵ Foucault (2015)

³³⁶ Ibid. Cette citation ainsi que celles qui suivent sont issues de cette même conférence.

Elle prend aussi une toute autre tournure en étant soumise à une relation d'autorité et de soumission à un dogme et aux prêtres (à travers notamment la procédure de l'aveu et de la confession).

Le souci de soi en Grèce et dans l'empire romain devient alors une fonction générale de l'existence. Il déborde de sa fonction pédagogique pour endosser trois fonctions. Une fonction critique : Il s'agit de se débarrasser de mauvaises habitudes, d'opinions fausses venues de la foule ou de la famille, de mauvais maîtres, etc. Une fonction de lutte : La pratique de soi est conçue comme un combat permanent vis-à-vis de soi, ce qui est repris ensuite par le thème chrétien du combat spirituel de l'âme. Une fonction thérapeutique : Il y a un lien fort entre l'expérience de soi et la pratique médicale ; *pathos* signifie aussi bien les maux du corps que les passions de l'âme ; le rôle de la philosophie est aussi de guérir les maladies de l'âme.

Le soi est devenu un champ d'observation. Et ce souci de soi vient interroger aussi le rapport d'éducation et les techniques pédagogiques. Car il est admis qu'il n'est pas possible de s'occuper de soi-même sans l'aide d'un autre : le souci de soi est soutenu par une relation entre un maître et un disciple. Et il est travaillé à l'aide d'une série d'activités et de techniques comme l'écriture de soi (usages de carnets, écriture de rêves, etc.). C'est tout cet ensemble constitué de discours, de techniques, d'établissements (comme les écoles philosophiques), de formes de relation entre un maître et ses disciples, etc., qui fait dire à Foucault qu'il s'agit d'une véritable « culture de soi ».

Nous pourrions regarder certaines démarches d'éducation populaire aujourd'hui comme des pratiques qui prolongent à l'endroit du sujet cette attitude de souci de soi, en déployant des pédagogies sous-tendues par des cultures de soi. Là aussi est posé l'aide d'un médiateur pour s'émanciper, pour se gouverner soi plutôt qu'être gouverné par les autres. Le travail du maître, du formateur, n'est pas de faire adhérer le sujet à un système de valeurs et de normes hors de soi. Il est plutôt de soutenir un travail de soi par soi avec l'appui d'un ensemble de techniques. Dans ce sens, je peux envisager une certaine façon de travailler les savoirs dans la pédagogie comme des techniques de soi. Quand il est fait usage des savoirs pour se transformer soi. Quand un certain rapport aux savoirs institue un certain rapport à soi.

En écho à cela, nous pouvons entendre Frédéric décrire la façon dont il fait usage des savoirs dans sa propre vie.

S'autoriser à utiliser les savoirs. S'autoriser à en discuter sur des modes, non pas de joutes culturelles ou de joutes philosophiques, mais plutôt en se demandant : « Qu'est-ce qu'on en fait de ce truc ? Comment on peut l'appliquer ? Comment ça répond peut-être à une situation qu'on croise ? »

*Là où un savoir m'intéresse, c'est quand c'est un savoir qu'on peut transposer dans la vie réelle, quand c'est des concepts qui sont applicables dans la vie de tous les jours. Par exemple, je me suis intéressé à la *punti*, de Pasolini. Maintenant c'est chez moi, dans mon matériel, dans ma boîte à outils pour vivre dans ce monde. Et il y a des bouquins, par exemple Deleuze, c'est des univers qui s'ouvrent, c'est des possibles ! Ou la dialectique aussi... Il y a des trucs qui ouvrent des univers. Et je trouve que ça crée des moments d'émancipation.*

J'aime bien ce truc de Martin Eden : le savoir c'est les mots ; le savoir c'est le vocabulaire. Pour moi c'est ça la philo, c'est acquérir du vocabulaire. Avoir un mot qui corresponde à un concept. Parce que ce concept on pourrait éventuellement l'avoir, le pressentir... Le mot "agencement" par exemple, ça ne renvoie pas aux mêmes choses dans nos têtes que d'autres mots. On a ce nouveau mot... Et quand on rencontre le réel, on est riche de ce mot, qu'on peut

utiliser, ou pas.³³⁷

Frédéric n'appréhende pas le rapport entre un sujet et des savoirs sur le registre de l'extériorité. Les savoirs constituent le sujet car ils modifient son rapport au monde. Et ils sont mobilisables dans sa conduite de vie. Ils nourrissent d'autres modalités de rapport à soi, aux autres et au monde, en élargissant notamment notre vision et notre répertoire d'actions. Il s'agit de s'équiper de savoirs et, en reprenant le vocabulaire de Foucault, de cultiver par là des arts d'existence ; et les cultiver non de façon théorique mais dans le mouvement même du sujet engagé dans sa propre existence.

Stéphane témoigne dans ce sens de l'importance pour lui d'apprendre en permanence du nouveau. L'intention n'est pas là d'accumuler sans cesse de nouvelles connaissances, mais plutôt de rester soi en mouvement.

*Je ne suis pas sûr d'avoir beaucoup de savoirs. Ce qui est intéressant c'est le mouvement, du côté des savoirs. C'est comment est-ce qu'on ne croit pas qu'on sait mais qu'on questionne. Les savoirs pour des métiers comme le mien, c'est le savoir de ne pas rester assis sur ce qu'on croit qu'on sait. Tu as des trucs qui viennent bousculer ça qui sont les prises de conscience. L'idée du mouvement serait là. C'est ça l'idée de réapprendre, réapprendre régulièrement.*³³⁸

Le mouvement de subjectivation tel que l'appréhende Foucault est un mouvement de déprise de soi.³³⁹ Devenir-soi dans le devenir-autre. Par-là un rapport aux savoirs appréhendé dans la dimension du mouvement de soi favorise des processus de subjectivation. C'est cette dimension que Anne réaffirme aussi ici.

*J'ai fait plein de formations toute ma vie. Et je suis toujours allée chercher le savoir qui venait éclairer la pratique que j'avais. Pour mieux la critiquer, des fois aussi pour m'en détacher. Sinon il pourrait y avoir un phénomène où tu vas toujours chercher quelque chose qui conforte ce que tu fais déjà. Un savoir utile ça serait tout ce qui fait bouger les lignes. Tout ce qui remet du mouvement. Tout ce qui redonne à voir autrement.*³⁴⁰

Nous l'avons déjà vu précédemment, un rapport actif et subjectivant aux savoirs suppose d'altérer les savoirs (les rendre autres) en regard de sa propre vérité, en leur redonnant du sens à partir de soi. Ce que l'on repère ici est qu'il s'agit aussi de se laisser altérer par les savoirs : être rendu autre par ce que suscite la rencontre entre soi et ces objets symboliques. L'idée est de déclore³⁴¹ le soi. A l'envers d'un repli sur soi, ou d'une clôture de soi, les savoirs sont expérience d'un dehors. Un dehors qui permet de s'altérer (se rendre autre donc) sans s'aliéner (qui serait au contraire le fait d'être fixé dans une identité inamovible).

Cette dynamique émancipatrice n'est pas provoquée par la nature même du savoir. Elle l'est plutôt par ce que des savoirs provoquent pour le sujet, à partir d'un certain rapport entretenu avec eux. Il n'y a donc pas de savoirs émancipateurs en eux-mêmes. L'émancipation est plutôt la résultante d'un certain rapport aux savoirs qui engage le sujet, rapport qui fait bouger sa propre vérité. Ici, Stéphane raconte la façon dont un savoir issu de la paléontologie vient bousculer sa présence au monde. Il fait également le récit, à partir de cet exemple, de la façon dont il réinvestit pédagogiquement cette dynamique de mouvement de soi par les savoirs auprès de stagiaires en formation.

³³⁷ Entretien 9

³³⁸ Entretien 8

³³⁹ Voir notamment Andureau (2003)

³⁴⁰ Entretien 13

³⁴¹ En référence à Marielle Macé

J'allais animer une formation entraînement mental à côté de Lascaux. J'étais dans le train et j'écoutais un paléontologue sur France Culture. Je n'ai pas de connaissances particulières en paléontologie. Et à la radio c'est plutôt des gens qui sont dans des formes de pédagogie et de vulgarisation qui rendent très accessibles les savoirs. Il suffit de se concentrer, écouter, et tu comprends des trucs. Ce n'est pas le même effort que rentrer dans une thèse.

Dans nos représentations on a une vision linéaire de l'histoire. Avec d'abord Neandertal, une forme de singe qui ressemble à des humains, et après il y en a d'autres qui apparaissent qui sont Sapiens, etc. Cette évolution de l'histoire elle n'est pas du tout vraie. Et ça a été génial de comprendre ça. Il y a eu un moment sur la Terre plusieurs espèces. Ces gens-là ont coexisté, ont couché ensemble. Ça change la donne.

Et tu te dis ; « Pendant des dizaines de milliers d'années plusieurs espèces humaines ont coexisté. Comment est-ce qu'ils se considéraient entre eux ? Est-ce qu'ils se considéraient comme des humains ? Des formes différentes d'humain ? Est-ce qu'ils se considéraient comme supérieurs, comme inférieurs ? » Et ce n'était pas évident de savoir qui était qui. Parce que le Neandertal était beaucoup plus costaud physiquement, courrait plus vite, et avait des savoir-faire que n'avait pas l'homo Sapiens. Et dans notre imaginaire, dans lequel j'avais grandi jusqu'à présent, il y avait une forme de continuité, une évolution. Avec des sauts par moment. On ne sait pas bien expliquer pourquoi, à un moment la boîte crânienne change, la forme change, et on devient homo Sapiens. En fait pas du tout ! A un moment il y a cinq ou six espèces humaines en même temps.

Après tu peux y aller. Donc aujourd'hui nous sommes des mélanges de tout ça. Nous avons dans nos gènes, des gènes Neandertal. Alors un peu plus en Europe qu'en Afrique. Les africains sont plus proches de l'homo Sapiens Sapiens, le premier. Et les asiatiques de l'homo Erectus, une autre forme d'humain qui existait à ce moment-là. Et on a entre deux et dix pour cent de gènes qui viennent d'eux. La pureté de la race... tu peux balancer scientifiquement les conneries idéologiques du racisme.

Si je n'écoute pas en prenant des notes dans le train à ce moment-là cette émission, je n'apprends pas. Dans cette situation, je suis dans ma propre formation permanente. J'ai plaisir à apprendre du nouveau. Dès la formation à Lascaux, j'essaie de replacer ça à un moment, sur la question des savoirs, des idéologies, des théories ; quand on parle du fait que c'est mouvant. Du fait que dans la vie on apprend par soi-même, et il y a des théories qui arrivent et qui n'existaient pas. Ça fait un exemple supplémentaire à ma batterie de théories. Je suis en train d'écouter un truc que je n'ai pas prévu d'écouter, la situation m'emmène ça, et je le réinvestis. C'est un exemple pour dire que notre culture générale nous permet et nous empêche de penser des situations. Je suis dans une formation à l'entraînement mental, à la méthodologie, et je prends un exemple de ma propre vie qui s'est passé trois jours avant dans un train. Pour expliquer aux gens, non pas que je sais plein de trucs sur la préhistoire, ça n'a aucun intérêt ; par contre, j'apprends des trucs qui bousculent ma présence dans le monde sur un aspect. Donc j'exemplifie en formation avec ce truc de ma vie. Je ne suis pas en train de faire un cours de paléontologie. On travaille sur une situation insatisfaisante collectivement, qui est apportée par une personne. Il se pose une question d'histoire, une question chronologique. Et on a chacun nos représentations sur comment le temps se déroule, représentations qui imprègnent le cerveau quand on intervient à ce moment-là. J'essaie de prendre un exemple pour dire : « Il n'a pas une seule façon de voir, et en plus elle peut bouger cette façon de voir la chronologie. » J'ai l'impression que c'est moins du savoir que du recyclage de ma part. Comment je recycle des trucs que je capte dans ma vie au service de mon intention pédagogique dans l'instant qui est d'expliquer qu'on a des représentations du temps, de l'histoire, de la chronologie, du progrès propres à chacun, et qu'elles dépendent de notre socle de connaissances, de ce qu'on sait, de comment on s'est formé.

J'en rajoute quand je suis formateur là-dessus. Je dis aux gens : « Je ne suis pas plus expert que les autres mais j'essaie d'apprendre, de ne pas considérer que c'est fait. C'est bon, je sais ! Je suis sur mon petit canapé là, je sais. » Donc je dis aussi de cette manière : « L'entraînement mental c'est aussi un entraînement à questionner ses références, apprendre en permanence, se cultiver, lire, dans tout un tas de domaines. »³⁴²

A l'encontre du fait de figer et se figer, un rapport vivant au savoir suscite et entretient le devenir. Dans cette perspective, la valeur des savoirs ne se situe pas en eux-mêmes mais dans le mouvement qu'ils permettent.

Pour Foucault, l'identité n'est pas statique, définie. Il n'y a pas d'en-soi du sujet. Il n'existe pas une réalité du soi préexistante qu'il s'agit de découvrir ou libérer. Nous n'existons qu'à travers le rapport que l'on entretient à soi et qui nous constitue. S'ouvre alors à nous un véritable programme, un champ d'inventivité éthique et politique. Car si le soi est le produit des technologies qui le construisent en permanence, s'il est le fruit d'un certain rapport qu'on entretient à soi, nous pouvons définir d'autres pratiques de soi, des politiques de nous-mêmes, d'autres arts d'existence. Il y a une dimension créatrice dans le travail de styles personnels.

Foucault termine sa conférence La culture de soi en portant un propos sur notre actualité directe, qui peut intéresser aussi l'éducation populaire.

Les techniques de soi ont été intégrées, dans notre monde, dans des techniques éducationnelles et pédagogiques, médicales et psychologiques. (Elles) ont été intégrées dans des structures d'autorité et de discipline (...) qui jouent un rôle formateur pour notre attitude à l'égard des autres et à l'égard de nous-mêmes. »

Michel Foucault (2015)

En remarquant ce glissement, Foucault nous enjoint à questionner le cadre et les finalités à partir desquels s'élaborent et se déploient les techniques de soi, techniques qui peuvent être aussi ruses et médiations de l'autorité et des pouvoirs. Foucault nous invite ainsi à entretenir une vigilance permanente permettant de repérer les endroits qui dans l'action pédagogique, sous couvert de finalités émancipatrices, reproduisent voire renforcent des structures d'autorité et de discipline. Pour au contraire susciter les processus de subjectivation, processus qui sont à l'endroit de chacun des sujets un soutien à l'émergence de formes de vie autres. Ces formes de vie, les pédagogues n'ont pas à les déterminer pour les personnes auxquelles s'adressent leur action. Dans des perspectives émancipatrices, elles sont à déterminer par les sujets eux-mêmes.

Ce souci de soi est un souci tourné vers les sujets. Il n'en est pas pour autant individualiste, car il s'accompagne d'un souci du monde et d'un souci des autres. Cet entraînement permanent à l'éthique, entraînement engagé concrètement dans les existences, revêt dans ce sens aussi une perspective politique.

Prendre soin du monde par la curiosité ; élargir sa sensibilité et se rendre attentif

Quand Michèle évoque le devenir de soi suscité par les apprentissages, elle fait le lien entre ce mouvement permis par les savoirs et la dimension du vivant.

³⁴² Entretien 8

Il y a un lien entre apprendre et le vivant. Ce plaisir d'apprendre, découvrir, s'embarquer dans des nouvelles choses, quand tu es tombée dedans une fois, quand tu as eu la chance, quel que soit l'objet, que ce soit de la musique, que ça soit du sport... quand tu as eu le plaisir de te faire embarquer dans « je suis curieux, je comprends un truc, j'apprends un truc », ça ne te lâche jamais l'élan de savoir. Une fois que tu as pris ce goût-là, d'ouvrir tes yeux, tes oreilles, ça ne s'arrête pas. C'est ça être vivant. C'est ça avancer. Tu continues à apprendre et il y a une espèce de bonheur... Je commence à être vieille et je vois des gens beaucoup plus vieux que moi. Je me dis : « Le jour où je n'ai plus de curiosité pour comprendre des trucs que je connais pas, c'est que je ne suis plus vivante. Je peux encore manger, dormir, mais je ne suis plus quelqu'un en devenir. » Or, on peut toujours devenir quelque chose d'un peu plus riche. On est toujours des élèves, au sens de pouvoir s'élever.³⁴³

Ce que Michèle raconte ici fait écho à la démarche d'éducation permanente qui est au fondement des démarches d'éducation populaire. Il n'y a pas d'âge pour apprendre, pour continuer à cheminer et s'enrichir par les savoirs. C'est un mouvement qui s'entretient tout au long de la vie ; une façon de déployer et intensifier le vivant en nous. Vivant qui ne signifie pas rester en vie (réduisant alors la vie à l'aspect purement biologique), mais rester désirant³⁴⁴ et en devenir. Parlant de son propre rapport au savoir Michèle évoque « l'élan de savoir » : un mouvement qui prend le sujet, un désir qui coule à travers soi, et qui provoque des branchements entre soi, des objets symboliques (comme les savoirs), des pratiques (comme la musique ou le sport), et le monde. Ces agencements fabriquent des expériences qui suscitent des effets vis-à-vis de soi.

Michèle parle aussi de goût et de curiosité pour décrire cet élan de savoir ; une idée que reprend ici Stéphane.

Il me semble que dans ce qui permet de travailler il y a quelque chose qui irait avec le goût. Savoir et saveur, c'est la même étymologie : sapiens. Cette exigence d'auto-formation permanente, une curiosité qui fait que tu mets à jour tes connaissances en permanence. Je n'ai pas de prétention à l'exhaustivité, mais mon attention se porte en permanence à apprendre du nouveau. Mettre à jour, approfondir, découvrir, aussi bien dans la presse, dans la littérature entre guillemets de recherche, que dans les romans ou les conférences, des gens que je vais écouter discuter. C'est ce qu'on vit très bien pendant la recherche-action : on prend goût. On se rend compte que c'est super d'apprendre des choses nouvelles, et on ne peut plus s'en passer. Il y a une forme de dépendance aussi car ça ouvre la tête sur d'autres univers.

Etre formateur, ça demande pour soi une curiosité permanente pour les domaines en question et pour les sciences humaines en général. Un appétit de lecture, un appétit d'autoformation permanente, stimulé par la curiosité et l'appétit des participants à la formation, et par son propre goût, son propre plaisir à faire ça.

La curiosité, il faut aller voir l'anglais pour bien comprendre ce mot. To cure en anglais c'est prendre soin. Il peut y avoir un côté un peu malsain dans la curiosité, dans une certaine volonté de savoir. Mais le sens premier, c'est la volonté de prendre soin. Quand tu es curieux c'est que tu prends soin d'un sujet, d'une personne, ou d'une situation. Donc il y a peut-être en effet de la curiosité dans la relation de savoir. Je pense qu'elle est nécessaire pour bien faire ce métier.

³⁴³ Entretien 4

³⁴⁴ J'entends ici par désir non pas le désir comme manque tel que le conçoit majoritairement la psychanalyse, mais le désir au sens de Deleuze et Guattari (1980) : un désir actif, producteur. Les « machines désirantes » que nous sommes fabriquons des agencements en recomposant le réel par l'investissement du désir. Nous engageons nos « productions désirantes » dans le monde.

*Il faut cette qualité de curiosité.*³⁴⁵

Le goût (*sapiens*), et la curiosité entendue comme prendre soin (en référence à la langue anglaise), évoquent la dimension sensible de l'humain en rapport avec les savoirs. Sensibilité dans cette dimension d'être un corps doué de sens, qui éprouve des sensations, un corps-dispositif de captation sensible du réel (le goût) ; et sensibilité dans le sens aussi plus général d'une certaine empathie au monde, une porosité cultivée entre soi et le monde. Dans les deux sens, il s'agit d'une faculté d'être touché au-dedans par le dehors du monde.

Baptiste Morizot est un philosophe français contemporain qui pratique le pistage animal ; il tisse d'ailleurs ensemble ces deux activités, de pisteur et de philosophe, dans la plupart de ses ouvrages. Pour lui, cet élan de savoir est la faculté de donner une multiplicité de sens au monde, mieux le percevoir, imaginer des raisons, faire fleurir les interprétations, décrypter les signes. Et c'est le nom donné à l'enquête.

Cette disposition de l'enquête nous imprègne depuis le plus loin de nos ancestralités animales. L'enquête est une façon de se repérer dans ce monde qui fait énigme pour nous. Et pour Morizot « l'enquête est là, elle est partout, c'est le nom caché de la vie. »³⁴⁶ Cet élan de savoir nous constitue. Immergés dans le monde, nous sommes poussés à lui donner un sens afin de se repérer et répondre aux questions que le monde nous pose. Pour survivre déjà (s'alimenter, s'abriter, fuir les prédateurs, etc.), et aussi pour vivre, de façon élargie (déployer les possibilités de vie). Afin de s'ouvrir toujours plus au chatolement du monde, il s'agit de nourrir cette sensibilité enquêtrice.

Pour Morizot, s'équiper de savoirs, c'est multiplier les façons d'être attentif, et rendre ainsi justice au « prodige du monde », prendre soin de ce maillage inouï qui ne peut être épuisé dans une explication unique ou une cosmologie dernière. Et, prenant l'exemple du pistage qui mobilise tout à la fois le corps du pisteur, ses sens, son intelligence déductive comme sa faculté d'imaginer, il affirme que « ce style d'attention (qu'est le pistage, cette forme particulière de l'enquête) se déploie au-delà et en dehors du dualisme moderne des facultés qui oppose la sensibilité au raisonnement ». ³⁴⁷ Ainsi, pour élargir sa sensibilité au monde, cela demande à s'entraîner à dépasser ce dualisme qui nous constitue depuis la modernité³⁴⁸ ; dualisme qui a opéré une césure entre la rationalité (l'usage de la raison étant considérée comme la voie d'accès vers la vérité), et les sens (le corps étant potentiellement trompeur, source d'illusions).

(Il s'agit de) contourner les dualismes entre science et fiction, poésie et exactitude, sensibilité et raison, pour forger une sorte d'alliage incandescent de toutes les facultés vivantes : les sens les plus aiguisés, le corps le plus mobilisé, l'imagination la plus sauvage, les raisonnements les plus serrés, la sensibilité la plus vibratile, la fabulation et le savoir.

Baptiste Morizot, 2020, p144.

Il en appelle alors à « articuler ensemble dans un *style d'attention complet* toutes les composantes de la disponibilité humaine au dehors »³⁴⁹. Cette disponibilité et attention au

³⁴⁵ Entretien 8

³⁴⁶ Morizot (2020, p142)

³⁴⁷ Ibid., p139

³⁴⁸ En philosophie il est d'usage de faire remonter cette modernité à Descartes (1596-1650), penseur qui est un des précurseurs des Lumières ; mouvement de pensée dont on a vu le rôle dans la constitution du champ de l'éducation populaire.

³⁴⁹ Ibid., p140

dehors est enrichie par les savoirs qui ne sont pas réduits à leur simple statut de contenus culturels. Les savoirs, dans cette façon d'être mobilisés et incorporés à l'expérience concrète du monde, s'avèrent être de véritables styles d'attention. A travers l'effort resserré de description du monde, les savoirs permettent de saisir le monde tel qu'il nous apparaît à chaque fois d'un peu plus près, saisir ce qu'il provoque en nous d'une façon à chaque fois plus ajustée. Ils sont des récits qui nous rendent tout à la fois sensibles à la richesse du monde et qui enrichissent le monde de sensibilités nouvelles. Les savoirs ainsi appropriés permettent d'ouvrir le champ d'attention du sujet.

Le dispositif de captage du réel qui instrumente un humain, c'est le tissage de toutes les puissances des sens et de la pensée, dans le creuset du corps branché au dehors.

Baptiste Morizot, 2020, p143.

En intensifiant notre curiosité, les savoirs offrent de nouvelles perspectives, d'autres façons de se rapporter au monde. Être curieux du monde c'est prendre soin de lui en faisant justice à sa richesse, à ses énigmes, à son chatoiement complexe. En s'équipant toujours d'autres savoirs, il s'agit de multiplier les récits du monde pour ouvrir nos sensibilités, et déployer son corps-intelligence au dehors.

En ce sens, l'attitude de curiosité comme façon de se rapporter à soi, aux autres et au monde est une attitude éthique. Elle transforme notre rapport à soi, aux autres et au monde. En tant que pédagogue, il s'agit de cultiver cette attitude, cet *ethos*. Et aussi susciter cette façon de vivre, cette manière d'être attentif, chez les personnes auxquelles s'adressent les actions pédagogiques.

Et ne cesser d'entretenir le mouvement des savoirs ; transmettre pour entretenir la vie des savoirs

Dans les pédagogies émancipatrices, nous avons vu que les savoirs étaient noués au mouvement : mettre en mouvement son rapport à soi, aux autres, et au monde par les savoirs. Anne ouvre à une autre dimension de ce nouage ; celle du mouvement même des savoirs que chacun se doit pour elle d'entretenir.

Si tu as du savoir, si tu sais des choses, tu dois le partager ; quelle qu'en soit la forme ou les modalités. Ça ne peut jamais s'entasser dans ton salon. C'est presque une dette. Une dette au sens où si tu as accumulé du savoir, tu le dois. Tu dois le rendre !

On ne s'est pas fait tous seuls. Je suis faite de mille rencontres que j'ai eues, de mille personnes qui ont pris la peine, consciemment ou pas, de me donner des matériaux pour que je puisse continuer ma route. Si je fais un tas dans mon salon, la chaîne est rompue. C'est vraiment une évidence pour moi : quelque chose qu'on te donne, tu le rends. Mais tu ne le rends pas à ceux qui te l'ont donné. Ils n'en ont pas besoin eux. Tu le rends à d'autres.

Et j'ai le sentiment que si tu ne fais pas ça, ça pourrait, ça s'abîme, ça composte mal. Si tu n'en fais rien, tu es coupable de piétiner du savoir. Ce savoir il ne doit jamais rester bloqué. A la fois parce qu'il va se défaire, il va se perdre. Et à la fois parce que d'autres en ont besoin.

Parce qu'on me l'a transmis, je suis responsable de ce savoir. Je suis responsable de le rendre partageable.³⁵⁰

³⁵⁰ Entretien 13

La transmission est pour Anne une attitude à cultiver par tout un chacun qui n'est pas l'apanage des éducateurs. La dynamique de transmission est prise dans une logique de don-contre don qui n'est pas réduite à une relation duelle d'échange mais qui engage beaucoup plus largement. Cette attitude éthique qui met en jeu la responsabilité de chacun est la condition même de préservation de savoirs vivants. Des savoirs qui ne prennent sens que dans leur circulation, les rencontres et les effets qu'ils provoquent, les chemins de vie qu'ils ouvrent. Des savoirs dont la vie même est conditionnée par cette chaîne de circulation. Nous avons tous à charge de maintenir vivant les richesses symboliques que nous avons reçues en héritage. Ce qui suppose de maintenir un mouvement de transmission ouvert et généralisé où l'éclat de ces ressources symboliques est avivé par leur frottement avec le monde, et dans la rencontre provoquée avec chaque sujet et ce qu'il fera de ces ressources.

Intensifier les dynamiques de transmission des savoirs entre les humains est une visée politique proche de celle défendue par Yvan Illitch³⁵¹ qui, à partir d'une critique radicale de l'école, en appelle à déscolariser le rapport à l'apprentissage pour multiplier en dehors des institutions éducatives les espaces d'apprentissage et les façons d'apprendre. Cet objectif se traduit notamment par la création de réseaux d'éducation permettant d'amplifier les mouvements de transmission et maintenir ainsi une éducation permanente intense qui s'actualise en dehors des institutions d'état, sur le régime de l'horizontalité, et en prise avec les vies concrètes de chacun.

Les possibilités de vie ouvertes en rapport avec les savoirs sont infinies. Et elles ouvrent à leur tour à de multiples façons de maintenir des savoirs vivants, des savoirs engagés dans la vie des humains.

³⁵¹ Illitch, 2015

Conclusion : vers une insurrection des savoirs ?

Je me suis intéressé dans cette recherche-action aux façons dont sont travaillés les savoirs dans les pédagogies d'éducation populaire et ce qu'elles disent des finalités à l'œuvre dans ce champ. Je reprendrai dans le premier temps de cette conclusion certains éléments saillants de la recherche en faisant retour sur certaines réponses dégagées lors ce travail. J'esquisserai ensuite d'autres prolongements possibles à donner au présent travail, ouvrant alors la porte sur d'autres recherches.

Reprise de certains éléments issus de la recherche

Dans les discours qui émanent de l'éducation populaire, il est d'usage d'entendre l'émancipation énoncée comme une finalité commune à l'ensemble de ce champ de pratiques. Elle participe à lui donner une unité, une forme de cohérence. Pourtant, les généalogies de mon parcours de praticien et du champ de l'éducation populaire ont mis à jour des héritages contradictoires qui interrogent cette apparente unité. Ces enquêtes menées à partir de mes expériences d'acteur de l'éducation populaire et de moments signifiants de l'histoire ont mises en relief des conceptions différentes de l'émancipation à partir de la façon dont sont travaillés les savoirs dans l'éducation populaire, et plus généralement la manière dont sont appréhendées les ressources culturelles dans ces pédagogies.

En regard de la pluralité sémantique revêtue par la notion d'émancipation, pluralité qui a aussi des incidences très pratiques, il se dessine alors plusieurs éducations populaires, ou au moins différents courants qui se définissent en fonction des conceptions pratiques et théoriques de l'émancipation qui les irriguent. Les acteurs de l'éducation populaire étant pour la plupart nourris d'une diversité de courants et d'approches, j'identifie ainsi des polarités qui inscrivent la pratique de chacun de ces acteurs dans des tensions qui peuvent être à la fois sources de confusion, comme supports à inventions pédagogiques.

Ces enquêtes généalogiques m'ont permis de situer mon travail dans une perspective critique envers une vision tutélaire et dogmatique de l'émancipation agissante dans l'éducation populaire. Ce qui m'a permis ensuite d'envisager l'émancipation en terme de dynamiques et à partir du sujet.

Critique de la dimension tutélaire de l'émancipation, agissante dans l'éducation populaire

Une vision tutélaire de l'émancipation agit dans l'éducation populaire. Elle est inscrite dans son histoire, et ce depuis ses origines républicaines avec le rapport Condorcet. Et elle continue aussi à irriguer son actualité. Au cœur-même de la finalité de l'éducation populaire (l'émancipation) est logée une contradiction qui pose un rapport problématique à ce qui oriente les pratiques. Car comme nous l'a rappelé l'étymologie de cette notion, le mouvement d'émancipation consiste à s'affranchir de ses tutelles, il est orienté par des visées d'autonomie et de liberté des sujets. Tout processus d'émancipation est soutenu par une visée d'autodétermination. Or la vision tutélaire de l'émancipation s'actualise dans des formes qui prennent à rebours ces dynamiques-là.

Ce travail a permis de repérer diverses formes qu'a revêtues au cours de l'histoire la dimension tutélaire de l'émancipation.

A partir du rapport Condorcet, un courant républicain se donne pour tâche d'instruire les citoyens pour leur permettre d'exercer leur rôle dans le cadre de la démocratie représentative. Cette instruction est délivrée la plupart du temps par des membres de la classe moyenne à destination des classes populaires afin de les éduquer à la démocratie. Elle peut tendre à moraliser le peuple, dans l'intention de contenir des classes laborieuses supposées parfois dangereuses. Ces entreprises éducatives peuvent aussi se formuler sous l'aspect culturel : cultiver le peuple pour lui permettre de s'élever un peu plus en fréquentant les objets culturels produits par des élites intellectuelles et artistiques. C'est un pari qui a été entretenu par bon nombre d'universités populaires et qui a été repris ensuite par les tenants de la démocratisation culturelle.

La dimension tutélaire de l'émancipation s'habille aussi de costumes davantage révolutionnaires. A partir du mouvement ouvrier encadré par des militants marxistes et anarchistes, des organisations se donnent pour tâche d'instruire le peuple pour le révolter. Cette éducation vise la subversion de l'ordre social en place pour restaurer davantage de justice et d'égalité en redistribuant les ressources et les pouvoirs. L'éducation du peuple (entendu comme fraction dominée du peuple) a pour objectif une conscientisation des classes populaires : leur permettre de repérer l'injustice de leurs conditions et comprendre les ressorts de cette injustice ; et ce en vue de provoquer leur sursaut et intensifier le combat sur le terrain de la lutte des classes. Cette ambition passe par la volonté de restaurer une culture populaire et le rejet des formes culturelles dites bourgeoises. Sont diffusés aussi des savoirs d'inspiration marxistes. Cette conscientisation va parfois jusqu'à prendre la forme d'un endoctrinement partisan. Cette dimension tutélaire de l'émancipation s'actualise aujourd'hui sur un spectre politique très large qui va d'une part de l'éducation civique ou citoyenne prise dans les cadres républicains, à l'éducation populaire politique fondée sur des dimensions plus subversives. Et si cette dimension tutélaire agit particulièrement à certains endroits du champ, elle travaille néanmoins la pratique de tout acteur d'éducation populaire. Chacun a à faire avec quelque chose de cet ordre-là, puisque nous sommes aussi dans une certaine mesure chacun les héritiers de ces histoires. Bien qu'éloignées idéologiquement, ces formes d'éducation populaire sont construites à partir de paradigmes éducatifs très proches.

Ainsi, quel que soit l'endroit politique d'où il s'énonce, nous avons vu que ce rapport tutélaire à l'émancipation se traduit par la prégnance du rapport d'instruction dans le rapport d'éducation. Des élites conscientisées viennent éclairer le peuple de leurs lumières, de leurs savoirs. Qu'elles soient militantes ou intellectuelles, le rapport entre ces élites et le peuple est posé dans les termes de la hiérarchie, de façon souvent implicite. Cette supériorité peut se traduire dans le registre de l'ascension sociale. L'éducation a ainsi pour visée la promotion sociale, ce qui induit la présence d'un dessus (auquel appartient les maîtres) et d'un dessous (l'endroit du peuple). Ou elle distingue un devant et un derrière. Alors, ce n'est pas la liberté qui guide le peuple, mais plutôt des avant-garde qui lui donnent sens et direction.

Ces démarches rivent les gens du peuple à un endroit : celui du bon citoyen se devant d'exercer correctement la démocratie, prenant ainsi sa place dans le jeu sociopolitique établi ; ou bien celui du bon révolutionnaire, du militant politique qui se doit de lutter pour mettre à bas l'ordre social dominant. Quel que soit l'endroit, ces éducations attachent ainsi le peuple à une identité et à des fonctions. Elles mettent en jeu des logiques d'assignation.

En m'appuyant sur la critique formulée par Rancière, j'ai identifié aussi la façon dont ces démarches enlèvent dans une certaine mesure la parole au peuple. Elles dépossèdent chacun de sa capacité à penser sa condition et à faire valoir et entendre sa propre parole. Les mécanismes de la dépossession sont d'ailleurs un des fondements de la théorie de Bourdieu qui postule que les dominés, pris au piège de l'ordre dominant en place (ordre notamment symbolique), sont maintenus constamment dans l'illusion, et sont ainsi dans l'incapacité de penser par eux-mêmes

ce qui est en jeu dans leur condition puisqu'ils pensent au travers des schèmes de pensée dominants. Ils ont besoin pour comprendre des savoirs des intellectuels, savoirs relayés par les acteurs de l'éducation. Les théories sociologiques d'inspiration bourdieusienne sont un étayage théorique constituant de l'éducation populaire politique actuelle.

Dans des versions plus républicaines et universalistes inspirées des Lumières, la dépossession prend alors racine dans le présupposé que le peuple est pris au piège de ses croyances et d'opinions qui l'empêchent de penser. Seuls les savoirs (à entendre ici au sens de savoirs académiques) peuvent dissiper cet obscurantisme. Ce qui rejette en creux les savoirs populaires, les ressources culturelles produites en dehors des espaces de savoir légitimés. Et ce qui doit nous questionner alors sur le biais sur lequel s'est construite une grande part de l'éducation populaire qui prend sa source dans les Lumières, ses aspirations universalistes, et sa foi en la science et au progrès de l'esprit humain.

Le rapport d'éducation est construit ici sur un présupposé d'inégalité. Et comme l'a montré Rancière, même en prenant l'égalité comme visée de l'éducation, cette inégalité structurelle et fondatrice du rapport d'éducation reste indépassable. C'est ce que j'ai déplié dans cette recherche, en montrant notamment comment les pédagogies ainsi mises en œuvre peuvent participer à des logiques d'abrutissement. Car elles traduisent une forme de mépris de l'intelligence de l'autre et de ses capacités. Et ce paradigme éducatif qui s'appuie sur les logiques de l'explication (explications déployées par un maître face à ses élèves) définit les uns comme sachants tout en rivant les autres à l'ignorance. Cette assignation à l'ignorance réduit constamment les gens à un présupposé manque à être et à penser, réitéré dans cet éternel retour des mêmes formes et présupposés pédagogiques.

Ces formes d'éducation ont une dimension normative. Les normes véhiculées dans les discours et les façons de faire, les valeurs et représentations du monde qui les fondent, agissent sur la conduite et la façon de penser de chacun. En privilégiant certains savoirs plutôt que d'autres, en réduisant l'appréhension du monde à certaines grilles de lecture dominantes, elles déterminent des façons de se rapporter à soi, aux autres, et au monde. Et, en entretenant un rapport programmatique au politique, où les visées de transformation sociale sont prédéfinies par les acteurs principaux de ces mouvements, elles orientent le peuple auxquelles elles s'adressent vers certaines directions préconçues.

L'action pédagogique est ici un moyen pour répondre à des objectifs politiques conçus par une certaine élite. J'ai ainsi identifié une confusion entretenue dans l'éducation populaire entre travail politique et travail pédagogique. La recherche que j'ai menée ne nie pas l'importance d'un travail politique ; politique entendu ici au sens de transformation de la société et de formation des militants ou des citoyens. Au contraire, au regard de notre actualité, la nécessité d'un combat sur le terrain politique n'en devient que plus accrue. Par contre, dans la suite notamment de Joffre Dumazedier, je propose de distinguer les espaces à visée politique des espaces à visée pédagogique où la dimension culturelle est alors travaillée de façon élargie et critique.

En creux, se dessine la nécessité d'intensifier le rôle des syndicats, des partis-politiques, des collectifs militants, des associations pourvues d'un objet politique déterminé, des formes collectives plus sauvages du politique prises dans certains mouvements sociaux. Car eux ont à charge la dynamique politique de transformation sociale. Ces engagements militants peuvent avoir des effets éducatifs, car ils peuvent comme nous l'avons vu nourrir les sujets dans leur capacité à s'autodéterminer. Et nous pouvons aussi penser dans l'éducation populaire la façon dont peuvent circuler des personnes, des savoirs, des façons de faire entre ces espaces politiques et des espaces pédagogiques ; pour nourrir l'un et l'autre endroit des expérimentations élaborées de part et d'autre.

Mais, alors que la visée première des mouvements politiques se situent dans la transformation sociale vers des buts déterminés, il m'a apparu important de resituer la visée première de toutes tentative éducative à visée émancipatrice : celle d'aménager les conditions permettant à chaque sujet de s'autodéterminer. Distinguer le travail militant du travail pédagogique, m'a ainsi permis préciser plus finement le sens des actions pédagogiques : celle de restituer aux sujets le pouvoir de donner sens et forme à sa vie.

Dans ce sens, l'éducateur prend alors soin de ne pas imposer ses propres convictions et visées à l'autre dans le processus d'éducation. J'ai notamment exploré une attitude éthique qui peut être située au cœur d'une éducation émancipatrice : l'attention sans intention. Cette attitude enjoint en effet les personnes chargées d'éducation à rester à leur endroit pour ne pas imposer à l'autre leurs propres façons de faire et de penser. Et leur permettre au contraire de dessiner les leurs, soutenant ainsi l'exploration de leur propre liberté.

Nous l'avons vu, ce mouvement d'autodétermination des sujets n'est pas moins politique que les approches d'éducation populaire que nous venons de rappeler. Il l'est autrement. Dans les dimensions tutélaires de l'émancipation que j'ai explorées, l'émancipation est envisagée dans des cadres globaux, macrosociaux et collectivistes. Elle est pensée comme étant une démarche uniquement collective dans des visées d'autodétermination du peuple ; autodétermination prise dans un registre macrosocial, entendue comme destinée du peuple dans son entier. Et l'émancipation est envisagée à partir d'un futur dessiné (visée politique programmatique) qui sert d'orientation à la pratique du présent ; pratiques présentes qui sont un moyen pour faire advenir le futur désiré.

J'ai envisagé au contraire au cours de ce travail l'émancipation à partir du sujet. Une émancipation pensée en terme de dynamiques inscrites dans des devenirs ouverts et non déterminés d'avance. Une émancipation vécue au présent sur le registre de l'évènement ou du processus. Des dynamiques d'émancipation qui se déploient en autant de bifurcations dans le cours habituel des choses et des êtres.

Cette perspective est une façon de proposer des éducations émancipatrices pensées à partir d'autres cadres de critiques sociales que ceux proposés par les approches d'inspiration marxistes ou républicaines, globalisantes et collectivistes. Ces autres cadres resitués à l'endroit de l'individu ne sont pas inscrits dans le logiciel habituel des pensées de gauche qui jusqu'ici ont pris en charge les définitions théoriques et pratiques de l'émancipation.³⁵² Ce déplacement permet de déployer d'autres possibles pédagogiques. En problématisant d'une autre manière le rapport au politique et à l'éthique dans l'éducation populaire, cela permet de forger des balises théoriques qui éclairent la pratique avec un autre angle de vue, esquissant alors d'autres gestes, d'autres façons de faire.

Des actes politiques d'émancipation, bifurcations clandestines dans l'ordre policier des savoirs

En m'appuyant sur Rancière, j'ai pu décrire certaines dynamiques prises par les pédagogies émancipatrices à partir du registre de l'émancipation intellectuelle. Rancière envisage le politique comme pratique radicale de l'égalité et comme pratique subversive et institutive en regard de l'ordre institué (la police). J'ai pu saisir dans ce sens les trajectoires d'émancipation comme des expériences de bifurcations dans l'ordre policier des savoirs ; dérangements du

³⁵² Voir notamment Philippe Corcuff, intervention du 23 février 2019, dans le cadre du séminaire itinérant des acteurs et entrepreneurs sociaux du réseau des CREFAD, Perpignan (66).

rapport de savoir institué dans le rapport d'éducation ; passages clandestins de frontières dans un champ de savoirs parcouru de clôtures symboliques.

Dans cette optique, l'égalité n'est pas une visée de l'éducation mais son principe premier. Ce qui est fondateur est le fait de se considérer soi et considérer l'autre comme égal parmi d'autres égaux. Et ainsi se considérer et considérer l'autre à priori capable. Ce présupposé d'égalité est une attitude éthique. Elle est le fruit d'une volonté décisive qui instaure un certain rapport à soi et aux autres. Celle de se considérer comme égal dans une communauté d'égaux, et celle de vivre toutes les implications de cette attitude dans son rapport au savoir, à la culture, à la création, à la pensée, au politique, et au pédagogique.

Une des implications importantes de ce présupposé se situe dans la façon dont est pris en compte l'acte de langage du sujet. Cet acte a une valeur en propre. La parole du sujet ne nécessite pas la réinterprétation d'un autre. Nul besoin d'un encodage intellectuel ou pédagogique qui puisse révéler un contenu latent digne d'être entendu. A l'encontre d'une émancipation conçue comme un apprentissage dispensé par des intellectuels, ici c'est la parole manifeste de chacun qui se fait entendre comme pensée. Et cet acte de langage du sujet qui entre dans l'arène commun des discours, et qui lutte pour se faire entendre comme parole qui compte, est en lui-même un événement d'émancipation.

Nous avons vu la façon dont cette posture éthique et politique emmène à reformuler le rapport d'éducation dans les termes de l'horizontalité. Ainsi, de nombreux praticiens retravaillent la structure de pouvoir qui définit le rapport d'éducation. S'il s'agit pour la plupart de continuer à distinguer des places et des rôles dans le processus d'éducation, cette distinction se déploie à partir d'un principe d'équivalence. A partir d'une critique adressée aux postures de vérité et aux savoirs de surplomb agissants à certains endroits de l'éducation populaire, une vigilance permanente est entretenue sur la façon dont le rapport d'éducation peut être ressaisi malgré soi dans le paradigme dominant qui institue lui ce rapport dans le registre de la hiérarchie.

Le modèle de l'éducation scolaire comme la posture de l'expert, pris tous deux dans des figures archétypales, font ainsi fonction de repère définissant en négatif un rapport d'éducation émancipateur. Ils font l'objet d'une critique permanente accompagnée d'un travail de repérage qui permet aux praticiens d'identifier les endroits où cet institué fondateur du rapport d'éducation se rejoue malgré soi dans la mise en œuvre de ces pédagogies. J'ai ainsi noté la difficulté récurrente à se défaire du paradigme de l'instruction. Cet institué continue à imprégner ces pédagogies bien qu'elles cherchent à se reformuler à partir d'autres schémas.

Certaines de ces tentatives viennent questionner à partir d'un point de non-savoir les savoirs du pédagogue, et ce qu'il met en jeu quand il met en jeu ses propres savoirs dans le processus pédagogique. Avec comme appui historique la figure du maître ignorant de Jacotot remis en scène par Rancière, et des références à la cure psychanalytique et à l'intervention socianalytique, j'ai pu appréhender la fonction positive du non-savoir du pédagogue dans le processus éducatif. Ce non-savoir n'est pas un manque car cette position permet notamment l'émergence des savoirs de l'apprenant à partir de son propre régime de sens, et la reconnaissance des capacités de chacun à élaborer une pensée à partir de sa propre perspective. Sans défendre une posture figée d'ignorance ou de non-savoir, il est apparu alors fondamental que le maître travaille en permanence les rapports de savoir et de pouvoir qui agissent dans le rapport d'éducation. C'est la condition même de la mise en œuvre de ce principe premier d'égalité. Qu'il s'en défende ou non, la maître est institué à une place de savoir, et donc de pouvoir. Cette place de vérité, il s'agit dans une certaine mesure de faire l'effort de la destituer, pour restituer à d'autres leurs pleines capacités à élaborer leurs savoirs, et à prendre leur pouvoir, en s'appuyant notamment sur leur propre vérité de sujet.

Ces finalités éducatives peuvent se traduire par l'adoption par le pédagogue de certaines attitudes, comme l'attitude d'humilité. Par ailleurs, cela suppose aussi de susciter certaines attitudes chez les sujets auxquels s'adressent les actions éducatives. Ainsi, une attitude de résistance des participants vis-à-vis de la parole du formateur leur permet d'adopter une voix, une pensée singulière, en mettant sur la scène pédagogique leurs propres savoirs, et donc leurs propres pouvoirs. Il est également apparu nécessaire que soient pris en compte les positions subjectives de chacun des termes du rapport d'éducation. Ainsi, l'attitude de dialogue a pu être posée comme condition d'une pédagogie émancipatrice.

Plutôt que transmettre des savoirs, la fonction du pédagogue s'avère finalement davantage celle de garantir une pédagogie. Ces pédagogies s'appuient sur une multiplicité d'objectifs et de techniques qui se déclinent en autant de dispositifs et de postures. Elles organisent notamment des formes plurielles de rencontre entre des sujets et des savoirs.

A partir de Jacques Rancière et des propos de praticiens, j'ai pu aussi entreprendre une lecture critique du champ du savoir envisagé comme ordre établi. Cet ordre institue des places de sachants, qui eux seuls peuvent parler les savoirs et les transmettre ; et en regard, cet ordre institue également des positions d'ignorance, où les autres ne peuvent être alors que le réceptacle des savoirs délivrés par les sachants. Cet ordre institue aussi des positions de producteurs assermentés de signes culturels, de ressources symboliques (notamment les savants, les universitaires, les artistes). Ce qui rive les autres à la consommation de ces biens culturels, et les assigne symboliquement au silence.

Contre les effets d'illégitimité et de sacralisation des savoirs générés par ces logiques d'assignation, j'ai pu décrire certaines dynamiques d'émancipation. Je me suis appuyé notamment sur la relecture historique effectuée par Rancière de trajectoires d'émancipation ouvrières et sur l'expérience issue du Manifeste de Peuple et Culture. Les élans d'émancipation consistent alors en des mouvements d'autorisation sans condition qui font fi des découpages du champ de savoir. Il s'agit pour chacun de pouvoir explorer librement les terres de la pensée et de la création, fruit d'une commune intelligence humaine à l'œuvre ; voire de profaner certains endroits du savoir en allant à l'encontre d'interdits fondateurs qui bornent les circulations dans le champ culturel.

L'actualité des pratiques continue à faire signe de mouvements de bifurcation dans ce champ ordonné, de passages des frontières permettant de s'autoriser à prendre part au savoir, de transgressions des clôtures de milieux pour s'approprier des richesses symboliques, voire des autorisations à produire soi d'autres ressources symboliques là où l'on était réduit au silence. Ainsi, il apparaît nécessaire politiquement de maintenir une conflictualité intense dans le fait pour chacun de pouvoir prendre part, et préserver vivant ce droit à prendre part. Et ainsi de lutter quand cela s'avère nécessaire pour prendre pleinement place dans l'arène sémantique : prendre la parole (au sens plein et pluriel du terme), et se faire entendre.

Vis-à-vis de ces finalités, une attitude éthique du pédagogue s'est précisée au cours de ce travail : l'attitude d'exigence. Elle consiste en une attention remmenée en permanence à l'effort du sujet, à sa volonté qui doit rester tendue vers une sortie des places déterminées d'avance, effort et volonté lui permettant de se déloger des assignations prescriptives, et ainsi pouvoir dépasser les limites qui s'imposent a priori à lui. L'exigence du pédagogue et l'exigence vis-à-vis de soi favorisent alors l'acte politique qui consiste à définir ses propres trajectoires à l'encontre de ce qu'instaure la police. Exercer sa liberté en regard des déterminations sociales, pour prendre sa propre place, celle que l'on a décidée pour soi.

L'émancipation, une pratique de soi : devenir-autre par les savoirs comme techniques de soi

En m'appuyant sur Michel Foucault j'ai également défini le travail de l'émancipation comme travail du sujet, comme pratique de soi et dynamiques de subjectivation.

La subjectivation est à la fois le travail de soi sur soi et le mouvement même du sujet. L'émancipation est alors la tâche d'un sujet qui joue sa propre vérité en regard des savoirs et pouvoirs qui le traversent. J'ai pu ainsi appréhender le rapport aux savoirs et aux ressources culturelles comme techniques de soi. Altérant les savoirs comme il se fait altérer, le sujet invente par l'usage des savoirs son propre régime de sens et ses manières de vivre. Ces rencontres avec des objets symboliques participent ainsi à susciter pour le sujet un devenir-autre, forme créative d'un devenir-soi.

La dimension politique se déplace sur le sujet. Ce travail éthique de subjectivation revêt un aspect politique car, comme l'a également montré Michel Foucault, le sujet est soumis à des contrôles de plus en plus diffus, de plus en plus subtiles et en même temps intenses. Le sujet était auparavant soumis à des disciplines qui encadraient ses conduites. Il est maintenant davantage soumis à des contrôles qui le constituent. La biopolitique comme gouvernement de la vie, les logiques de normalisation et de standardisation mises en œuvre dans les institutions éducatives, sociales, médicales et de production, et jusque dans l'espace public, révèlent la façon dont les pouvoirs façonnent notre rapport à nous-mêmes, aux autres et au monde. Et ce jusque dans les aspects les plus intimes, jusque dans nos langues et dans les plis de nos corporéités et de nos subjectivités ; pour se loger par exemple dans nos façons de travailler, de manger, dans nos sexualités, dans nos façons de se soigner, se déplacer, de considérer son équilibre psychique, etc.

Appuyés sur des discours vrais (entendus comme ayant une position de vérité dans un contexte donné, comme les savoirs), des technologies, des pratiques, des façons de découper l'espace et le temps, etc., ces réseaux de pouvoirs, ces flux de gouvernementalisation, tendent à assujettir chacun, malgré l'illusion factice de liberté qu'agite le libéralisme. Dans une perspective émancipatrice, il s'agit alors pour chaque sujet de reprendre prise sur soi. En opposant à ces façonnages d'autres jeux de savoirs et de pouvoirs, d'autres jeux de vérité. Et en forgeant des attitudes qui permettent de répondre par la subjectivation à l'emprise sur soi des logiques d'assujettissement.

Nous avons déjà pu lire en rapport avec Rancière des mouvements qui font signes, de la part de sujets expérimentant des trajectoires d'émancipation, de décisions subjectives à partir desquelles se constituent des attitudes éthiques (au sens de Foucault). En se considérant par exemple à partir du principe de l'égalité, ou en adoptant des formes d'exigence vis-à-vis de soi et des autres, les positions prises participent à créer d'autres modalités de rapport à soi, aux autres et au monde. Ces deux attitudes témoignent pour soi et pour les autres d'un refus des assignations (la manière dont on est défini et dont on a été disposé dans l'ordre du social). Ce qui dessine déjà les dynamiques de subjectivation à partir desquelles j'ai arrimé la fin de la recherche.

Avec Foucault comme appui, j'ai pu décrire les pédagogies émancipatrices comme des espaces d'entraînement à l'attitude critique. L'attitude critique est une attitude de résistance face aux effets de gouvernementalisation. Le sujet est alors envisagé comme un foyer de résistance aux pouvoirs qui en même temps ont prise sur lui et le déterminent. A partir de son propre régime de vérité, il fait jouer son propre pouvoir et oppose sa liberté face aux pouvoirs. Et dans son rapport aux savoirs, il cultive par l'exercice de sa liberté, l'infidélité et l'indocilité par-rapport aux discours-maîtres. Comme le parrhésiaste qui face aux puissants prend le risque d'énoncer sa propre vérité, une vérité qui déstabilise les pouvoirs institués, le sujet en regard des savoirs

se noue à sa propre vérité, pour s'approprier les savoirs à partir de son endroit propre, et non par-rapport à ce qu'édicteraient ces savoirs en eux-mêmes. Il met ainsi en jeu son propre pouvoir vis-à-vis des effets de pouvoir suscités par ces objets symboliques. Il intensifie ainsi ses possibilités de penser par lui-même.

En prolongeant cette attitude, et en m'appuyant notamment sur Michel de Certeau, j'ai ouvert sur la notion de braconnage de savoirs, et sur ces formes singulières de liberté qui consistent à reparler les ressources culturelles à partir de sa propre voix de sujet. Radicalisant encore davantage cette attitude en compagnie de Pierre Bayard, j'ai alors envisagé les savoirs comme supports à réinvention de sens par le sujet qui s'en empare. Ce qui conduit à cultiver une attitude de liberté souveraine vis-à-vis de ces contenus symboliques. Dessinant ainsi des pratiques de savoir émancipées qui engagent le sujet à donner lui-même sens et direction à sa propre pensée.

J'ai mis également en relief un certain usage des savoirs dans les pédagogies émancipatrices. Il est noté par les praticiens cette intention constante de sortir des ornières encyclopédiques et du régime de séparations des savoirs avec la vie pour frotter la théorie à la pratique. Il s'agit alors de mettre les contenus culturels au service de situations concrètes, reverser les savoirs dans le réel de la vie.

En référant à Michel Foucault qui a lui-même exploré des pratiques philosophiques en Grèce et Rome antiques, j'ai esquissé une relecture des pédagogies contemporaines à partir de la notion de culture de soi. Les cultures de soi sont un ensemble de discours, de pratiques, de techniques, de pédagogies formant des ensembles plus ou moins homogènes. Chaque culture de soi, chaque ensemble, forge une certaine modalité de rapport à soi. Les pratiques de soi mettent en jeu chacune tel ou tel chemin de subjectivation, et elles sont soutenues par des techniques de soi. Entendues ainsi, les techniques de soi sont des moyens de réaliser des expériences de subjectivation, exercices concrets qui permettent de s'engager dans l'aventure de création de soi par soi.

J'ai alors envisagé un certain usage des savoirs en terme de technique de soi. Une façon de saisir les contenus culturels en les retournant vers le sujet, en les engageant dans le mouvement d'une existence concrète. Une manière de donner forme au souci de soi et s'inscrire dans un devenir-sujet dans la rencontre avec ces objets symboliques : se laisser altérer par les effets qu'ils suscitent. Mouvement de déprise de soi, le devenir-soi est un devenir-autre ; devenir-autre densifié dans la rencontre entre un sujet et ces dehors culturels, porteurs d'altérité symbolique.

J'ai également dégagé une autre attitude éthique qui est une façon de prendre soin de soi, des autres et du monde : l'attitude de curiosité. En m'appuyant sur Baptiste Morizot, j'ai tenté de donner de l'ampleur à cette attitude de curiosité qui engage une certaine modalité de rapport aux savoirs dans un dépassement du dualisme instauré entre rationalité et sensibilité. Les savoirs sont alors étayages pour un sujet dans son rapport au monde. Ils lui permettant d'élargir sa sensibilité au monde, en développant des styles d'attention variés à l'incroyable foisonnement du réel.

J'ai terminé cette recherche en appréhendant le geste de transmission comme étant lui aussi une forme possible d'attitude éthique. En engageant à ne cesser d'entretenir le mouvement des savoirs, cette attitude permet de raviver d'une façon à chaque fois renouvelée les multiples sens que prennent les savoirs quand ils sont frottés aux vies singulières qui s'en emparent au gré de leurs circulations.

Des pratiques émancipées : maintenir le mouvement et l'interpellation de la pratique

Ce travail critique me conduit en résonance avec les propos de nombreux praticiens à affirmer la nécessité de maintenir le mouvement de la pratique, à l'encontre de certaines tendances dogmatiques et idéologiques qui participent au contraire à la figer dans certains discours et certains gestes. Nous avons repéré que la pratique d'éducation populaire était souvent saisie dans des cadres idéologiques forts qui peuvent avoir pour effet de générer un certain dogmatisme dans les façons de pratiquer. Pour pratiquer l'émancipation, il s'agit au contraire d'entretenir des pratiques vivantes, des pratiques émancipées. Et maintenir pour cela une pluralité d'allures des pratiques de l'émancipation. Celles-ci peuvent alors se formuler en autant d'attitudes éthiques possibles, pour le pédagogue comme pour chacun ; certaines de ces attitudes possibles ayant été repérées dans ce travail.

J'ai envisagé dans cette recherche les éducations émancipatrices comme mises en mouvement de ce qui se fige, circulations par-delà les clôtures. Ces éducations devraient pouvoir s'appliquer à elles-mêmes leurs propres visées. Il s'agit alors de ne pas fixer leurs formes dans une idéologie, un dogme, ou des techniques. L'intention serait plutôt de s'orienter à partir de certains repères dans le réel et le concret des situations. Et continuer ainsi à inventer, en contrevenant en permanence à la sclérose des pratiques pédagogiques dans des recettes et des discours convenus.

Ces mouvements que j'ai tentés ici de provoquer cherchent ainsi à échapper aux phénomènes de capture normative tout en ouvrant à des potentialités. Par-là, je ne défends pas un relativisme où tout se vaut. J'adresse plutôt de quelque part une critique. Cette critique est donc située et traversée par une forme joyeuse d'incertitude. Elle ne s'énonce pas à partir d'un point en surplomb, adossée à une position de vérité. J'ai élaboré mon propos à partir d'un questionnement que je me suis d'abord adressé comme praticien, et j'invite aujourd'hui d'autres qui pourraient se sentir concernés à le nourrir et l'infléchir. A chacun donc de s'en saisir comme il l'entend.

Ce geste critique surgit aussi de l'importance que revêt le maintien d'une conflictualité dans le champ de la pratique, condition d'une pratique vivante. Il me semble ainsi nécessaire d'entretenir en permanence une certaine bataille sur les définitions, les principes, les finalités et les manières de faire, pour éviter la sidération suscitée par les idoles de l'évidence.

Ainsi, je ne cherche pas à arrêter une définition pratique ou théorique de l'éducation populaire ou de l'émancipation. Ce qui consisterait à borner un champ, ou être en quête d'une essence de l'éducation populaire. Cette identité à priori de l'éducation populaire est une fiction. L'éducation populaire est ce qu'en font les praticiens, et elle existe dans les façons plurielles dont ces pratiques sont nommées par les praticiens qui s'y engagent.

Par contre, je tiens ici une position. C'est ainsi que Fernand Deligny (2017) définit ce qu'est pour lui une tentative à partir de son expérience cévenole d'accueil d'enfants autistes dans les aires de séjour. Une tentative n'est pas un absolu mais une prise de position pratique, définie à un moment donné, dans un contexte donné. Elle est une certaine attitude prise dans le tissage complexe du quotidien. Elle n'est pas mouvement de masse, il ne s'agit pas de s'entendre. Elle n'est pas un modèle et ne prétend pas en devenir un. Elle est une expérience sans programme, en recherche constante. Elle est mouvement : on n'établit pas une tentative, on mène une tentative.

C'est dans ce sens qu'il me semble important de préserver un certain flou malgré l'effort d'élucidation qui constitue le geste de recherche. C'est une certaine indétermination qui permet d'échapper à la tentation d'uniformiser la pratique et le sens qu'on lui donne. La *praxis* est mouvement permanent. Et en même temps, il y a également besoin de stabilisations ; pour faire

exister quelque chose, pour constituer des repères et accoucher de formes momentanées. Car le mouvement permanent c'est le chaos³⁵³. D'où l'objectif ici de forger des boussoles qui permettent d'orienter la pratique et impulser des formes possibles de l'action éducative émancipatrice, tout en multipliant la variété possible des dispositifs pédagogiques et des discours sur les pratiques.

Ce qui se dessine alors en creux de ce travail, c'est la possibilité de resignifications multiples de la pratique qui puissent déjouer les normes et les habitudes du champ et des milieux de l'éducation populaire ; des resignifications notamment subversives. La voie est ainsi ouverte à des « pratiques curieuses »³⁵⁴ ; des pratiques résolument impures qui mélangent les genres, les discours et les formes, et qui font proliférer la pratique dans des voies hétérogènes.

Il s'agirait alors de se déprendre de l'esprit de gravité de l'idéologue qui prend très au sérieux le champ, pour revêtir le costume de l'ironiste. Une posture décalée qui subvertit les normes du champ, en riant de soi et des autres, et de ce qui s'y joue. Une façon d'en sortir sans en sortir ; garder un pied dedans et un pied dehors. Cette figure de l'ironiste c'est celle prise notamment par Socrate qui dans Athènes interpellait les gens sur leurs façons de vivre ; interrogeant sans relâche les vies qui ne sont pas assez soumis à examen, qui ne se sont pas assez soucies d'elles-mêmes.³⁵⁵ Ou bien cette ironie plus provocante et transgressive des cyniques qui, se retirant constamment des assignations normatives et policières, bousculent les codes sociaux les plus fondateurs, invectivant leurs pairs sur leurs habitudes et leurs conformités. Ces cyniques dont la vie est le signe même de leur philosophie : « la vie autre ».³⁵⁶

Perspectives sur d'autres dynamiques de recherche

Nous avons commencé à le voir, les dynamiques d'émancipation se traduisent notamment par des mouvements qui consistent à donner sens au monde de façon autonome, en étant donc dégagé des tutelles pouvant avoir autorité en matière de vérité. Je terminerai ainsi par esquisser des questions situées au carrefour de la pédagogie et l'épistémologie, questions qui pourraient donner lieu à d'autres recherches.

En repérant différents régimes de savoirs en jeux dans des pédagogies qui visent l'émancipation, je formulerai le début d'une critique adressée au grand partage institué entre savoirs et croyances ; critique pouvant nous mener à considérer une pluralité de régimes de vérité dans les pédagogies émancipatrices.

Ceci nous emmènera à ouvrir la question de la recherche en éducation populaire, recherche prise dans une acception large. Car si l'idée est de donner du pouvoir à chacun sur sa vie et sur la façon dont il élabore du sens en rapport à soi, aux autres et au monde, il s'agit d'aménager les conditions permettant d'élaborer ses propres savoirs en restituant notamment le matériel qui le permet. L'intention est aussi de repérer les gestes de recherche déjà à l'œuvre de façon diffuse, dans le quotidien des vies ; et rehausser ainsi la production culturelle qui s'invente dans les interstices, les en-deçà, ou les au-delà des institutions assermentées du savoir et de la culture.

³⁵³ Le sens originel du mot chaos se trouve dans la mythologie grecque : il revêt cette idée d'indifférenciation totale, d'absence de forme. Il est repris ensuite dans la cosmologie chrétienne : dans la genèse c'est dieu en tant que grand ordonnateur qui donne forme et place aux choses dans le monde.

³⁵⁴ En référence à Donna Haraway (2020)

³⁵⁵ Voir Foucault (2001)

³⁵⁶ Voir Foucault (2009)

Critique du grand partage entre savoirs et croyances : considérer la pluralité des régimes de vérité

Dans son cours introductif du 7 janvier 1976 dispensé au Collège de France³⁵⁷ Michel Foucault en appelle à une insurrection des savoirs.

Il s'agit de l'insurrection des savoirs. Non pas tellement contre les contenus, les méthodes ou les concepts d'une science, mais d'une insurrection d'abord et avant tout contre les effets de pouvoir centralisateurs qui sont liés à l'institution et au fonctionnement d'un discours scientifique organisé à l'intérieur d'une société comme la nôtre. Et, que cette institutionnalisation du discours scientifique prenne corps dans une université ou, d'une façon générale, dans un appareil pédagogique, que cette institutionnalisation des discours scientifiques prenne corps dans un réseau théorico-commercial comme la psychanalyse, ou dans un appareil politique, avec toutes ses afférences, comme dans le cas du marxisme, au fond peu importe. C'est bien contre les effets de pouvoir propres à un discours considéré comme scientifique, que la généalogie doit mener le combat. Michel Foucault, 2012, p12.

Il mène ainsi une sévère critique contre les effets générés par l'instance scientifique et les avant-garde théoriques (issues notamment du marxisme et de la psychanalyse) qui tendent à capter dans des discours englobants et unitaires la pluralité des voix du monde. Elles font jouer les effets de pouvoir de ces savoirs institués comme majoritaires en regard de savoirs mineurs, en jouant les puissants effets de vérité que provoque l'identification d'un discours comme science. Le pouvoir de ces instances théoriques est relayé par des instances pédagogiques. Et ces deux instances tendent à invisibiliser les formes de discours dont elles ne sont pas les auteurs. Elles disqualifient des façons locales de produire du sens. Elles captent dans un agencement ordonné le bruissement et la diversité de vérités singulières. Et elles aplanissent ainsi l'hétérogénéité des vérités au nom de leur propre vérité.

En se déclarant comme savants, ou relais pédagogiques de ces savants, elles annulent la pertinence d'autres discours fondés sur des expériences situées, ou bien elles interprètent ces discours en leur donnant alors d'autres sens, les recodant alors dans leur propre langue. En réaction, Foucault en appelle au soulèvement des savoirs des gens, au surgissement des savoirs assujettis.

Par « savoirs assujettis », j'entends toute une série de savoirs qui se trouvaient disqualifiés comme savoirs non conceptuels, comme savoirs insuffisamment élaborés : savoirs naïfs, savoirs hiérarchiquement inférieurs, savoirs en dessous du niveau de la connaissance ou de la scientificité requises. Et c'est par la réapparition de ces savoirs d'en dessous, de ces savoirs non qualifiés, de ces savoirs disqualifiés même, c'est par la réapparition de ces savoirs : celui du psychiatrisé, celui du malade, celui de l'infirmier, celui du médecin, mais parallèle et marginal par rapport au savoir médical, le savoir du délinquant, etc. – ce savoir que j'appellerais, si vous voulez, le « savoir des gens » (et qui n'est pas du tout un savoir commun, un bon sens, mais au contraire, un savoir particulier, un savoir local, régional, un savoir différentiel, incapable d'unanimité et qui ne doit sa force qu'au tranchant qu'il oppose à tous ceux qui l'entourent) –, c'est par la réapparition de ces savoirs locaux des gens, de ces savoirs disqualifiés que s'est faite la critique. Michel Foucault, 2012, p10-11

³⁵⁷ Foucault (2012)

Ce retour des savoirs des gens prend l'allure d'une bataille menée à l'encontre des effets répressifs générés par l'instance scientifique, des effets de pouvoir suscités par les discours se déclarant comme science. Et cette bataille-là, Foucault la fait remonter aux Lumières, ces mêmes Lumières qui sont au fondement du champ de l'éducation populaire. Ainsi, Alessandro Montant et Mauro Bertani déclarent à propos du cours de Foucault :

C'est une relecture de l'âge des Lumières où il faudrait voir la disqualification des savoirs « mineurs » au profit de la centralisation, de la normalisation, de la mise en discipline de savoirs dominants, plutôt que le progrès de la Raison.³⁵⁸

Ainsi, depuis les Lumières l'instance scientifique et ses relais pédagogiques mènent une forme de chasse aux sorcières qui discriminent les savoirs reconnus des savoirs hérétiques ; ce qui tend à normaliser le champ des discours à partir d'un centre qui fait figure de législateur, celui de la science.³⁵⁹

Cette critique en rejoint une autre adressée à partir d'un endroit de l'anthropologie³⁶⁰ contre « le grand partage » institué entre savoirs et croyances. Ce partage est instauré à partir d'une posture coloniale : les logiques de la rationalité scientifique sont appliquées de façon hégémoniques à partir d'une position dominante aux manières de penser autres, aux autres façons de concevoir le monde, à d'autres stylistiques de discours. Et ce grand partage qui découpe les discours en arbitrant entre des savoirs valides et d'autres qui sont rejetés dans le domaine de la croyance pose une certaine rationalité occidentale en étalon de vérité, en forme aboutie de la raison.

Eduardo Viveiros de Castro (2009) envisage au contraire la pensée comme mouvement de décolonisation, une pensée qui s'ouvre alors à d'autres rationalités, d'autres formes de pensée, d'autres logiques et styles de discours. Il s'agit de provincialiser la pensée européenne³⁶¹, occidentale, urbaine, masculine. Dans les pédagogies comme dans les actes de recherche, contre l'hégémonie d'une forme de pensée qui se pose comme universalité et pierre de touche de la vérité, un effort permanent doit être effectué pour reconnaître la variété des modes d'appréhension du réel, et continuer à les multiplier, plutôt que les aplanir.

Et si pratiquer l'émancipation consistait à revenir sur le mythe fondateur qui a constitué les Lumières : cette foi au progrès de l'esprit humain, en la science, en l'universalité de la raison ? Et lever le voile sur ce qui, rejeté dans l'obscurantisme, brille en fait d'autres éclats de savoirs : les savoirs des sorcières, ceux des autochtones, des paysans de Chartreuse, des psychiatisés, des danseurs, ou des délinquants qui, si on sait les entendre, donnent d'autres formes, d'autres allures, à ce qui fait monde. Car ces savoirs ouvrent d'autres accès au réel, des accès inédits.

Il semble important de repérer et étudier les mécanismes coloniaux mis en œuvre malgré nous dans nos pédagogies. Et, dans la suite de Foucault, s'entraîner à reconnaître une pluralité de régimes de vérité dans les pédagogies qui visent l'émancipation. Ce qui est reconnaître dans un même mouvement une pluralité de façons de vivre ; tant les manières de penser impliquent des façons de vivre, et inversement. Il y a un certain l'effort, une certaine attitude à acquérir dans ce sens en tant que pédagogue, une forme d'empathie qui est compréhension au plus près des logiques de pensée de chacun.

³⁵⁸ In : Foucault, 2012, p189

³⁵⁹ Foucault énonce ce propos en 1976. Cette critique contre l'instance scientifique me semble aujourd'hui à nuancer. Notamment parce que la production scientifique a pu bénéficier des critiques foucauldienne. Ce qui a permis l'émergence d'autres façons plus variées d'élaborer du savoir dans les sciences humaines et sociales, et dans des registres moins globalisant, homogénéisant et centralisateur (comme nous l'avons vu par exemple avec Vinciane Despret u Donna Harraway).

³⁶⁰ Voir notamment Delbos (1983 et 1993) et Lenclud (1990)

³⁶¹ Voir Grosfoguel, 2010.

Ceci suppose de regarder les conflits de légitimité entre différentes formes de savoir, mais sans se poser en arbitre. Ce qui suppose tout de même de distinguer des formes de savoir. C'est ce que nous précise Léa Laval :

Considérer d'autres modalités de savoirs ne veut pas dire que toutes ces modalités doivent être mises sur le même plan, mais plutôt qu'il doit être possible de mettre en dialogue, en débat, des savoirs se situant sur des plans différents. Laval, 2019, p63.

Il s'agit alors d'envisager les sciences comme des modes de discours parmi les autres, qui ont leurs propres règles de production et une certaine pertinence ; comme d'autres modes de discours sont régis par d'autres logiques et éclairent le réel à partir d'un autre angle. On ne peut ainsi réduire le savoir au seul savoir considéré comme légitime à priori : le savoir scientifique, les théories issues des lieux institués comme étant les lieux légitimes de production du savoir. Il y a aussi des savoirs qui se constituent dans les en-dehors : dans des champs de métiers et de pratiques, des savoirs d'expériences issus de la vie concrète, des savoirs populaires. Et ces styles de savoir peuvent avoir une allure plus éclatante, plus vive, plus sauvage ou bien plus tâtonnante, balbutiante, poétique, bricoleuse, instable. Mais cet apparaître ne leur enlève pas leurs puissances de vérité. Au contraire, il se joue là d'autres puissances de vérité, d'autres façons de donner sens et forme au réel. La dynamique serait alors de pouvoir mettre en dialogue ces différentes vérités dans les actions pédagogiques.

Ceci devrait nous emmener aussi à penser la fragilité des savoirs, de tout savoir, même celui qui apparaît comme savoir-forteresse. Considérer son impermanence, sa situation, quelque chose qui se dit d'une tentative encore à l'œuvre même quand tout semble abouti, mis en système. Comment faire cabanes avec nos bribes de savoirs, nos incertitudes, nos bricolages, et nos équivoques ?

Cette posture n'est pas sans poser toute une série de problèmes.

S'il semble important de reconnaître et encourager une hétérogénéité de modes de production symboliques possible, il n'est pas non plus question de céder politiquement à une atomisation complète des particularités. Car les savoirs ont aussi fonction de repère, et ils participent à la possibilité d'habiter un monde commun ; un monde bigarré, chatoyant, foisonnant, mais qui pour l'être ne peut se réduire à une simple juxtaposition d'une pluralité de mondes devenus étanches entre eux, et inaudibles car parlant des langues bien trop différentes. Il s'agit donc d'encourager des circulations entre ces différents régimes de vérité, maintenir les porosités, entretenir un dialogue fructueux, tenter des traductions impures.

Par ailleurs, notre actualité voit la multiplication des *fake news* et des effets déréalisant de beaucoup de discours médiatiques, politiques, commerciaux, etc. ; ces discours étant repris dans les arènes publiques, possiblement par tout un chacun. Si les sciences (qui parlent déjà de voix multiples) ne sont plus étalon de vérité alors, sur quoi fonder une évaluation des discours, en regard notamment de leur adéquation au réel et de leurs cohérences ? Il s'agit de ne pas répondre unilatéralement à cette question, car comme nous l'avons vu le rapport à la vérité est un rapport complexe. Par contre, dans les pédagogies l'invitation serait d'entretenir en permanence le mouvement de cette question qui consiste à mettre en tension les discours et le réel pour évaluer notamment la façon dont les discours s'ajustent avec le réel, et vérifier aussi les effets produits par les discours sur le réel. Sans clore la question éthique à partir de principes arrêtés, puisque comme l'a exploré Pierre Bayard, il peut aussi y avoir quelque chose de fructueux à inventer le réel, et parler dans ce sens des faits qui ne se sont pas produits.³⁶²

³⁶² Bayard (2020)

Il s'agit finalement de continuer à entretenir dans les pédagogies une attitude critique vis-à-vis de tout discours et des effets qu'il génère. Qu'est-ce qui est dit quand il est dit ce qui est dit ? Par exemple le discours rhétorique, celui des orateurs, qui est pur pouvoir sur l'autre, manipulation par le verbe, ne peut être entendu comme savoir. Ou d'autres façons de discourir légères ou bien inconséquentes, où tout est dit et n'importe quoi, ne peut non plus être appréhendé comme savoir.

Le rapport entre un discours et le réel peut être ainsi l'endroit d'une évaluation, comme nous l'avons vu. Un autre endroit d'évaluation peut se situer dans le rapport entretenu entre un discours et le sujet qui le formule. C'est ce qu'a exploré Foucault (2009) en étudiant notamment la pratique de la *parrhèsia*, cette façon bien particulière de s'engager subjectivement dans la parole, de risquer un discours (notamment face aux pouvoirs) en nouant ce discours à sa propre vérité. Ceci devrait nous emmener dans les pédagogies à examiner la façon dont chacun engage sa subjectivité dans ce qu'il dit (ou ne l'engage pas), et les manières dont chacun peut être soutenu pour s'engager. Et comment ce que chacun dit participe aussi à le faire devenir autre chose que ce qu'il est. Entretenant ainsi dans le risque et l'exercice de sa parole, une parole vraie, un devenir émancipateur.

Produire des outils variés de recherche, et repérer la recherche se faisant (déjà)

L'enjeu émancipateur de la production culturelle par tous et pour tous passe notamment par l'ouverture d'autres chemins de recherche. Elargir les possibilités d'élaborer ses propres savoirs, des savoirs qui puissent être ensuite communiqués à d'autres. C'est cet enjeu de démocratisation de la recherche et de démocratisation des outils de production de savoirs que défend Léa Laval dans sa thèse.

Redistribuer plus justement la légitimité et le pouvoir que confèrent les savoirs en remettant en cause la prédominance des savoirs dits scientifiques et la division du travail entre savants et profanes est un enjeu de taille pour travailler les savoirs dans une perspective d'émancipation et de transformation sociale. Laval, 2019, p64.

La tentative est d'associer chacun à parts égales dans la production de pensées sur ce monde, en ouvrant des espaces permettant de dire son monde. Ces démarches de recherche en éducation populaire sont intéressantes politiquement (au sens de Rancière) car elles inquiètent la division habituelle du travail entre ceux qui pensent et ceux qui font. Elles dérangent l'ordre institué qui partage les savants et les ignorants, les producteurs de signes légitimes et les consommateurs de signes produits par d'autres. C'est ce que montre Léa Laval : l'enjeu politique se situe surtout dans la démocratisation des outils de production des savoirs, plus que dans les savoirs eux-mêmes. Chacun pouvant alors prendre pleinement part à la production symbolique.

Il s'agirait alors, dans la suite de ce que j'ai dit plus haut, d'avoir l'attention à ce que ces outils de production de savoirs ne soient pas un décalque de ce qu'ils sont dans des territoires plus académiques, et qu'ils puissent être aussi construits dans la multiplicité, de façon artisanales et hétérogènes. Il y a un enjeu à faire proliférer les épistémologies pour donner à entendre différents régimes de vérité, qui puissent se déployer à travers différents style de discours.

Au-delà du fait de démocratiser les outils de production de la recherche, l'horizon pourrait être celui de démocratiser la production même de ces outils de production de la recherche. Pour multiplier ainsi les façons de s'engager dans la recherche et donner plusieurs formes aux aventures de création de savoirs. Et, tout en s'affranchissant des institués qui fondent ce qui fait science aujourd'hui, tout en s'autorisant à outrepasser les règles habituelles du discours

scientifique, maintenir cette exigence critique permanente, ce questionnement incessant sur ce qui fonde un discours, sur ce qu'il dit quand il dit ce qu'il dit.

Dans une perspective émancipatrice, cette démocratisation radicale de la recherche peut s'accompagner aussi d'un autre mouvement. Celui qui consiste à repérer dans le touffu du monde la recherche se faisant, déjà, en dehors des institutions du savoir. L'enquête ; c'est le nom que donne Baptiste Morizot à cette propension éminemment humaine qui consiste à s'engager dans une démarche de recherche.

La spécificité de l'enquête dans d'autres formes culturelles que la nôtre, ce n'est pas qu'elle est absente, c'est qu'elle est continue, immersive et partagée par tous (...) contrairement à notre tradition où elle est officiellement localisée dans des actes isolés de « recherche ». Nous sommes depuis les clercs médiévaux et jusqu'aux chercheurs de métier actuels, la seule civilisation qui a autonomisé et confisqué le champ de l'enquête, en professionnalisant le métier d'enquêteur (on appelle cela un scientifique, ou un expert), aspirant tout le savoir légitime comme le produit de l'activité de quelques-uns. C'est une confiscation d'une grande violence, qui invisibilise que tout le monde, dès qu'il est en prise avec la vie, enquête. Les praticiens de tous les pays, autochtones amazoniens ou paysans de la Creuse, passent leur temps à enquêter (...) aboutissant certains à des savoirs fascinants.

Baptiste Morizot, 2020, p141-142.

Cette disposition très partagée du geste de recherche qu'est l'enquête, il appartient aux pédagogies émancipatrices d'intensifier et ouvrir les façons de s'y engager. Et repérer ainsi les *epistémé* populaires déjà à l'œuvre, faire se lever les savoirs assujettis, comme créer aussi de multiples autres façons de produire du savoir, et élargir les formulations de ce monde, les façons de le penser et d'y vivre.

Appendice méthodologique

Se retourner sur le chemin parcouru

Retracer les chemins buissonniers d'une recherche

Dans les derniers moments de cette recherche, il est temps maintenant de me retourner sur le chemin parcouru, repérer par où je suis passé, et la manière dont j'ai marché. Ce chemin a été long et parfois sinueux. Il a duré près de quatre ans, entre octobre 2018 et mars 2022, moment où j'aboutis à ce présent document.

La méthode est alors relecture du chemin une fois que l'on est arrivé, réélaboration de ce qui a été fait, sans toujours avoir conscience au moment où on l'a fait de ce qui avait été fait. Un moment après coup où l'on repère, en deçà du sentiment de dispersion, un sens, une forme de cohérence, et des articulations reconstruites par le patient travail de l'écriture.

Une non-méthode de recherche ? Entre errance et paiedeia

Méthode vient du grec ancien *hodos* (chemin) et *meta* (au milieu de ; ou à la suite, derrière). *Methodos* nous apprend Alain Rey (2019) signifie proprement cheminer, poursuivre.

Ainsi, la méthode pourrait être une manière de se pencher sur une carte, tracer un itinéraire, et ensuite emprunter les sentiers que l'on avait repéré avant de se mettre en chemin.

Ce n'est pas ainsi que j'ai procédé. Ce n'est qu'une fois le chemin parcouru que je me suis retourné pour me rendre compte alors de la manière dont j'ai avancé. J'ai eu le sentiment de beaucoup d'errance pendant ces années de recherche, cette impression de laisser souvent l'intuition procéder pour définir des avancées, réaliser certaines étapes cruciales du travail de façon spontanée. Ce qui pourrait alors apparaître comme manque de rigueur dans le travail d'un chercheur.

Et pourtant, n'est-ce pas cela chercher ? Ce terme qui, si nous faisons là aussi le détour étymologique, contient l'idée de faire le tour et parcourir en tous sens pour examiner. Et Alain Rey constate, en retraçant l'évolution historique du terme méthode, que « on est passé du concept constatatif (le chemin suivi) au concept normatif (le chemin à suivre) ».

Roland Barthes (2002) parle lui de *paiedeia* pour qualifier sa manière de cheminer, sa façon d'entrer dans la recherche qu'il mène à partir d'un cours au Collège de France sur les modes de vivre ensemble n'empêchant pas la liberté individuelle.

Dans la méthode il y a un but prédéterminé, une décision préméditée du chercheur, et un « chemin droit » qui y mène, « un protocole d'opérations pour obtenir un résultat »³⁶³. On y retrouve des éléments de la rationalité occidentale, notamment autour du statut de la volonté, et une forme d'objectivation caractéristique d'une certaine manière de faire de la science. Barthes s'appuie sur Nietzsche pour définir la *paiedeia* comme « une violence subie par la pensée », « l'engendrement d'une différence ». Et cette manière de faire, de partir en recherche, mène au « tracé excentrique : tituber entre des bribes, des bornes de savoirs, de saveurs »³⁶⁴. Barthes renvoie à l'étymologie commune entre savoir et saveur : *sapere*. Il s'agit ainsi de mener une recherche qui a du goût, de mobiliser sensuellement des formes de savoirs.

Il y aussi quelque chose qui renvoie à l'errance, une manière buissonnière d'avancer dans l'inattendu, lâcher une forme de maîtrise sur ce que l'on va trouver, se laisser aller au gré de ce qui attire, produit du sens et du désir. La *paiedeia* renvoie ainsi au « psychisme du voyage, de

³⁶³ Barthes (2002), p33.

³⁶⁴ Ibid. p34.

la mutation extrême (papillonnage, butinage). On ne poursuit pas un chemin, on expose au fur et à mesure ce qu'on a trouvé »³⁶⁵.

Comme l'intention de Barthes n'est pas de produire un système, ni prétendre à l'exhaustivité, mais plutôt de se défaire de tout dogmatisme, il présente ainsi une « recherche en train de se faire »³⁶⁶, en reprenant à son compte le principe de sérendipité : on ne comprend qu'en faisant le chemin ; on ne trouve que dans ce nomadisme.

J'ai retenu de Roland Barthes cette manière de se dégager des habitudes disciplinaires pour cheminer librement au vif des questionnements ; une autorisation à l'errance du chercheur, une façon d'aller puiser dans la multiplicité des ressources. Inventer sa propre méthode, plutôt que se conformer dans une manière de faire, se *discipliner*. Et ce que j'ai tenté aussi de faire, inspiré là-aussi par Barthes, c'est engager une façon d'écrire permettant de résister à la tentation de présenter des savoirs trop définitifs, afin de rendre compte davantage d'un mouvement, d'une pensée qui cherche, et du chercheur qui raconte. Des savoirs-récits qui laissent aussi la place au lecteur de continuer son propre chemin de pensée.

Ainsi, Barthes reste attentif à rester « en retrait »³⁶⁷ en revendiquant notamment l'incomplétude pour laisser de la place à l'auditeur, comme pour lui permettre de continuer sa propre recherche. Dans ce geste s'opère une tentative de refuser un discours-maître, et laisser du souffle : « la proposition doit être incomplète sinon c'est une occupation phallique de l'espace idéal ». Dans ce refus de la pensée autoritaire les nuances et les incertitudes sont fondamentales. Des mises en question plutôt que des affirmations, des ouvertures plutôt qu'une direction pour donner à entendre une pensée.

Se faire l'observateur et le rapporteur de sa propre méthode

Plutôt que par une exigence de méthode, j'ai été guidé par un souci méthodologique : questionnement permanent sur ma façon de faire plutôt que manière réglée de faire. Ainsi, reconstruire une méthode à posteriori sur quelque chose qui a déjà été fait, c'est comme donner le plan d'une cabane après coup. Car si le questionnement méthodologique fut permanent, la méthode effective fut bricoleuse, faite de zigs et de zags : un bricolage méthodologique³⁶⁸.

Bruno Latour³⁶⁹ est venu jusque dans des laboratoires de sciences naturelles enquêter à la manière des anthropologues pour comprendre la façon dont se fabriquent les faits scientifiques. Il rend compte ainsi de la science en train de se faire, de ses usages, des normes qui régulent cette pratique, des événements qui ponctuent la vie du laboratoire, des façons culturellement situées qui sous-tendent cette forme de discours bien particulière qu'est le savoir scientifique.

La tentative d'honnêteté sur la manière dont se fabrique un savoir est importante d'un point de vue épistémologique. En effet, « ce mode de véridiction »³⁷⁰ qui se donne à voir comme savoir, qui a ses propres effets de vérité, et qui peut se nommer comme science, est fabriqué par toute

³⁶⁵ Ibid. p180.

³⁶⁶ Ibid. p53.

³⁶⁷ Ibid. p181.

³⁶⁸ En référence notamment à Claude Lévi-Strauss qui oppose la figure de l'ingénieur du bricoleur. L'ingénieur fait des plans, il conçoit à l'avance, prémédite. Le bricoleur lui tâtonne dans le présent à partir de ce qui lui propose les situations.

³⁶⁹ Voir Fossier et Gardella (2008)

³⁷⁰ Ibid.

une série de gestes, d'impondérables, d'imprévus, de contingences, d'empreintes subjectives. Singularité de ses conditions de production, et singularité des situations qui l'ont fait naître que les normes dans lesquelles ce discours se doit souvent d'apparaître ont tendance à gommer.

Mais comment être l'observateur de sa propre méthode ? Comment devenir, en portant le regard sur son soi-chercheur, cet anthropologue qui rend compte de l'étrangeté des faits ; dans les façons de procéder dans une recherche, et dans les manières de faire discours quand il s'agit de restituer le savoir ainsi élaboré ? Comment fabriquer de l'extériorité vis-à-vis de son propre cheminement ?

Bien que le geste soit complexe, c'est cependant avec cet horizon que je vais esquisser ici les soubassements de cette recherche. Tentant alors de rendre compte de « la perspective partielle » à partir de laquelle elle s'est élaborée cette recherche, aboutissant à la production du « savoir situé »³⁷¹ que j'ai donné à lire ici.

³⁷¹ Je reprends dans ce paragraphe deux concepts empruntés à Donna Haraway (2007)

Archéologies d'un questionnement

J'ai l'impression d'une grande continuité dans mon travail depuis mon entrée en recherche et pourtant, je n'ai cessé de changer de thème de recherche, de formulation de question. Cette démarche d'errance n'a initialement pas été un geste volontaire de ma part, mais une situation plutôt subie. Elle a été couteuse, source de doutes, générant un sentiment tenace de manque d'ancrage, et une inquiétude persistante de n'arriver à rien de tenu à l'issue du parcours.

Je suis allé relire mes différents écrits. Me repencher sur les cahiers de recherche. Parcourir de nouveau ce chemin à posteriori m'a beaucoup raconté. Et si je présente aujourd'hui au lecteur la façon dont s'est constitué mon questionnement de recherche, c'est notamment pour mettre à jour le fait que la question à laquelle je me suis attelé dans cette recherche n'arrive pas magiquement ; elle s'est constituée par étape. Et permettre au lecteur de comprendre les couches, les strates, les bordures poreuses dont est faite ma recherche, la façon dont s'est constitué mon objet, lui permet de saisir d'autres dimensions du travail que je présente aujourd'hui.

Au-delà des frontières de l'éducation populaire, tracer une diagonale pour nommer un métier

Ma recherche s'ancre pendant plus d'un an et demi dans un terrain très large que je peine d'ailleurs à circonscrire et définir. Ce terrain, je peux aujourd'hui le qualifier comme étant des pratiques collectives qui se déploient à partir de places différenciées (places définies par un rapport qui distingue les accompagnateurs des accompagnés ; ou qui distingue les éducateurs des éduqués pour reprendre des formulations plus actuelles de mon questionnement de recherche) ; dont les finalités sont tendues vers la transformation des personnes, et la transformation des formes dans lesquelles leur existence est inscrite, sans visées déterminées d'avance pour elles (c'est-à-dire sans prédéfinir à priori ce que seraient ces transformations) ; et où la réflexivité des accompagnateurs est permanente sur leurs pratiques, concernant notamment le maintien d'une vigilance sur le fait de laisser le champ ouvert à l'autre, le fait de ne pas imposer à l'autre des façons de penser et de vivre.

Ainsi, ces pratiques peuvent être tout autant artistiques (par exemple la danse singulière, le théâtre de l'opprimé, ou le clown) ; inscrites dans le champ de l'accompagnement socioéducatif et du soin (en me référant à la fois mon expérience professionnelle récente à Vaunières, un lieu d'accueil social dont j'ai été responsable, et à l'expérience de la clinique de la Borde conduite par Jean Oury qui m'a beaucoup inspirée dans la relecture de l'expérience de Vaunières) ; des pratiques de formation en éducation populaire (à partir de l'entraînement mental en particulier) ; des pratiques d'intervention auprès d'organisations collectives (comme la socianalyse).

J'ai l'intuition forte que tout cela part du même endroit. Non pas l'ensemble des pratiques en tant que telle que j'ai énumérées, mais une certaine façon de s'en emparer, de les mettre en jeu. Et cet endroit n'est pas réductible à moi (j'ai traversé l'ensemble de ces démarches), mais il fait bien appel à des questions de postures, de formes et de finalités communes que j'ai commencé à restituer plus haut : cette intention de transformation, de mouvement sans direction, dans un espace ouvert et sans projet (en tout cas sans projet sur l'autre) que mène *un maître* à partir d'un collectif, d'un dispositif, et d'une pédagogie.

Le projet qui travaille alors cette recherche pendant cette première période est de nommer cet endroit commun, le définir. Et je résiste en cela à resserrer cette définition sur une pratique en particulier, ou un champ spécifique comme peut l'être l'éducation populaire. Car les manières déjà instituées de parler les pratiques par ceux qui les pratiquent me semblent parfois trop

ciblées sur leur objet propre, limitant ainsi leur portée : s'arrêtant parfois davantage sur leurs objectifs que sur leurs finalités, sur les techniques mobilisées plutôt que sur les façons de faire et ce que la posture raconte. Et les champs institués, que ce soient l'éducation populaire, le travail social, ou le champ de la création artistique, s'appuient sur des langages très normés. Et ils sont aussi traversés en interne de contradictions et de différences qui ne permettent pas de voir de façon suffisamment aiguisée la cohérence de cette façon de faire que je tente alors de saisir.

Et c'est aussi ces différences et contradictions internes aux différents champs qui motivent cette ambition de dessiner une diagonale, de constituer un territoire trans-champ. Il y a la puissance à créer ce commun au-delà des frontières, cette zone indisciplinée. Aller au-delà des découpages institués, pour que des pédagogues et éducateurs issus de différents endroits puissent se reconnaître et se nourrir mutuellement. Plutôt que se retrouver identifiés à un champ trop hétérogène en terme éthique et politique pour que cette appartenance fasse suffisamment repère et ressource pour la pratique.

Ce qui travaille alors en creux la recherche c'est aussi cette question qui m'accompagnera finalement tout au long de ce travail : comment je nomme ce qui fait mon métier aujourd'hui ? Comment le décrire et le définir ? Un métier que j'ai du mal à qualifier, qui prend des formes très différentes, et qui semble parfois m'échapper. Et ce qui se parle aussi dans cette volonté de s'extirper des découpages par champs, cette volonté de s'échapper par les bords, c'est un certain inconfort que j'éprouve alors dans une éducation populaire dans laquelle j'agis depuis près de vingt ans et dont certaines normes commencent à m'apparaître de façon saisissante. J'éprouve un grincement à l'endroit de certaines façons de faire de l'éducation populaire, façons de faire qui ont pu être constitutives de ma pratique.

Avant mon entrée en recherche, je me suis senti enfermé dans une façon de pratiquer, ce qui a provoqué chez moi une certaine colère : j'ai l'impression d'avoir été façonné par mon passage dans l'éducation populaire politique, conformé à un certain discours, à une façon de voir, à des façons de faire. Et j'ai l'impression d'avoir à mon tour conformé des gens, en ayant été le relais de cette démarche. Cette colère est à l'œuvre dans mon entrée en recherche. C'est une colère qui n'est dirigée vers personne en particulier, j'ai de l'estime pour toutes les personnes qui m'ont formées et avec qui j'ai travaillé. Elle se porte davantage vers une culture, une manière de faire, dont les personnes ne sont que le relais.

Et en même temps, les mois précédant cette entrée en recherche j'ai aussi été enrichi, bousculé, déplacé, par toute une série de découvertes : la fréquentation d'une autre culture d'éducation populaire (qui réfère notamment à l'entraînement mental), et la pratique d'autres méthodologies de travail (je pense en particulier à la socianalyse). Donc il y a aussi du désir à l'œuvre : celle de comprendre dans la pensée des gestes de la pratique, et de le prolonger, de continuer à inventer à partir d'eux. Faire une recherche comme un ouprapo : un ouvroir de pratiques potentielles.³⁷²

Je me reconnais dans la façon dont je pratique lors de mon entrée en recherche, mais pris dans beaucoup de ces nouveautés et dans une série de déplacements que je viens récemment d'opérer, j'ai un sentiment de dispersion, voire d'éclatement, dans ma pratique. J'ai besoin de rassembler, nommer du commun, identifier de la cohérence en deçà du disparate. Il y a aussi ce troisième élément dans mon entrée en recherche : ce besoin d'asseoir un sens en identifiant théoriquement un socle de la pratique, au-delà de la multiplicité des formes.

³⁷² En référence à l'oulopo : l'ouvroir de littérature potentielle, qui est un groupe de littérature forgé dans les années 1960 et qui avait pour visée par la pratique de contraintes d'écriture d'ouvrir de nouvelles potentialités du langage. Ce mouvement s'est prolongé par d'autres ouvroirs (les ouxpo) comme l'oumupo (ouvroir de musiques potentielles).

Trois ferments d'une recherche : une colère donc, un désir aussi, et puis un besoin de sens et de cohérence.

La non-directivité, ou comment ne pas avoir de projet sur l'autre ?

Les premières formulations de cette recherche, je les esquisse à partir de la notion de non-directivité, et je l'articule à cette question : que signifie ne pas avoir de projet sur l'autre ? Et comment l'intervenant, le pédagogue, peut agir à partir de ce non-projet, pétri qu'il est de ses propres valeurs, de son histoire, de ses désirs, de ses multiples implications ?

Je suis influencé alors par la récente découverte de la socianalyse et des potentialités de la non-directivité que j'ai expérimenté en situation d'intervention. Il m'intéresse d'envisager la façon dont cette posture peut se transposer sur d'autres scènes que les socianalyses à proprement-dit. Et la non-directivité fait écho à d'autres figures d'inspiration : celle par exemple du maître ignorant de Jacotot³⁷³ ou cette notion de « présence proche »³⁷⁴ qualifiant pour Fernand Deligny l'attitude des personnes partageant leur quotidien avec des enfants autistes dans les aires de séjour cévenoles. Ces deux figures sont prises dans de tout autres registres que l'endroit d'où émerge la non-directivité, elles sont issues d'autres langages et expériences, mais il me semble qu'il y a quelque chose à creuser à partir de ces ancrages tout à la fois lointains et proches.

Quand je relis mon premier projet de recherche, je retrouve beaucoup des dimensions de la recherche actuelle, en particulier l'interrogation sur le rapport de savoir : avec cette exigence radicale ici de l'intervenant de ne pas imposer ses propres savoirs, et reconnaître les savoirs de l'autre. J'ai aussi la volonté de proposer d'autres modalités de rapport à l'éthique et au politique. Je définis déjà l'éthique comme façon de vivre, manière de se constituer comme sujet dans un certain rapport entretenu avec soi. Et je tente de cerner le politique à partir de la grammaire de l'analyse institutionnelle comme dynamique instituante, et en référence à Deleuze et Guattari comme devenir-révolutionnaire³⁷⁵. Dans ces deux dynamiques, éthique et politique, se trament déjà quelque chose de l'ordre du mouvement et de la création dans un espace ouvert.

La non-directivité n'est pas un laisser-faire mais une façon d'intervenir. J'affirme ainsi en creux la nécessité de maîtres³⁷⁶ dans le processus éducatif : l'humain ne se fait pas tout seul, il a besoin d'un accompagnement, d'une médiation, d'un répondant dans son éducation. La question se pose alors de savoir comment cette entreprise d'éducation n'est pas pouvoir sur l'autre, mais bien pouvoir donné à l'autre de se former, de s'auto-définir.

Cependant, dans ces premières formulations je bute sur une forme de limite : la non-directivité reste une technique ; technique qui est saisie à partir d'une certaine pratique (me concernant la socianalyse). A vouloir quitter une forme d'enfermement dans ce tracé en diagonale tiré à partir de l'éducation populaire vers ces dehors (cette ligne de fuite ?), je retrouve une autre forme d'enfermement qui lui-même peut fabriquer à nouveau de l'idéologie et du dogmatisme, quelque chose de l'ordre de la recette : la posture de non-directivité qu'il y aurait à déployer en toutes circonstances. Il me faut trouver une autre tactique pour continuer à travailler ce qui est à l'œuvre pour moi dans cette entrée en recherche.

³⁷³ Rancière (2004).

³⁷⁴ Deligny (2017).

³⁷⁵ Deleuze et Guattari (1980).

³⁷⁶ J'emploie ici ce terme dans un sens général, dépassant son acception scolaire, et laissant aussi volontairement jouer la polysémie habitant ce terme, ouvert à différentes possibilités de resignification. Ainsi, dans un sens générique, il définit la place de celui qui est chargé d'une action de type pédagogique.

Un fantasme : ça serait quoi une éducation de la puissance, du désir, et du singulier ?

C'est alors que je m'emploie à une autre tentative, celle de formuler les principes d'une éducation de la puissance, du désir, du singulier. Une éducation intense, transformatrice, et qui n'impose pas, ne façonne pas du même mais suscite de l'hétérogène, du multiple.

Comment favoriser les potentialités, les puissances de chacun, la constitution d'éthiques à chaque fois singulières, c'est-à-dire la création de formes de vie à chaque fois uniques ?

Je croise Roland Barthes sur mon chemin de lecture qui dans son cours au Collège de France (1976-1977) Comment vivre ensemble part en recherche sur la possibilité d'un « vivre ensemble de groupes restreints dans lesquels la cohabitation n'exclut pas la liberté individuelle »³⁷⁷. Une des originalités de cette recherche est qu'elle part d'un fantasme personnel de Roland Barthes. Ce point de départ fantasmatique totalement assumé, et même revendiqué, loge pleinement la recherche dans la subjectivité du chercheur. Le fantasme est pour lui un moteur. Il est même plus fondamentalement « origine de la culture », en tant qu'il est « engendrement de forces de différences »³⁷⁸.

Il trouve la possibilité dans ce fantasme de dépasser la contradiction entre la volonté de vivre seul et celle de vivre avec les autres, une double volonté qui l'anime. Ce qui le conduit à travailler une forme du vivre-ensemble qui serait une « forme médiane, utopique, édénique, idyllique » en tension entre « une forme excessive négative », la solitude, avec l'image de l'érémisme, et « une forme excessive intégrative » comme le serait le couvent, mais aussi d'autres formes sociales comme les internats, les hôpitaux. L'idiorrythmie c'est « le mot qui a commuté le fantasme en champ de savoir »³⁷⁹. Ce mot condense pour Barthes une possibilité de vie qu'il découvre à partir de la forme de vie-ensemble déployée par des moines retirés sur le mont Athos, « à la fois isolés et reliés à l'intérieur d'une même structure », où chacun peut y vivre à son propre rythme.

Il part alors en recherche, « le fantasme s'exploitant ainsi comme une mine à ciel ouvert »³⁸⁰.

Ce que me permet d'éclairer cette approche c'est qu'il y a aussi chez moi quelque chose de l'ordre d'un fantasme à l'origine de cette recherche et que, bien qu'ayant une forme évolutive, il a travaillé cette recherche jusqu'à son terme. Et je continue à le creuser encore, pour continuer à chercher et découvrir. C'est ce fantasme, je pourrai dire cet imaginaire, que je tente alors de formuler.

Cette étape du travail a pour mérite de clarifier des lignes d'horizon, reposer des finalités éducatives qui me sont propres. Mais, je repère aussi que, à la recherche d'une forme idéale défendue par un pédagogue alors plus militant que chercheur, cela m'emmène davantage à l'écriture d'un manifeste déployant une vision éducative. La manière d'écrire est alors empreinte d'une rhétorique qui frôle avec la séduction ; un style que j'ai constitué en communiquant par des supports écrits sur les actions de l'association d'éducation populaire que j'ai créée et dans laquelle je suis à ce moment-là permanent (rhétorique empreinte aussi de codes et formes usuels dans ce milieu). Et cette communication qui a pour vocation de diffuser des objets pédagogiques auprès de nouvelles personnes et structures, si elle expose des valeurs et met en scène des propositions de travail, tire aussi parfois vers la publicité.

³⁷⁷ Barthes (2002), p221.

³⁷⁸ Ibid. p34.

³⁷⁹ Ibid. p38.

³⁸⁰ Ibid. p37.

J'ai alors à m'efforcer d'adopter une posture de chercheur, et me méfier d'une forme de quête de pureté. Il manque une tension dans la formulation de ma question de recherche, un ancrage m'obligeant à être en prise avec la complexité des situations. Comment regarder la pratique pédagogique telle qu'elle est, et telle qu'elle ne peut qu'être ? Une pratique troublée, en tant qu'elle a à faire avec le réel.

Figures d'autorité et héritages, entre avoir un maître et le tuer

Je m'arrête ensuite sur le thème des figures d'autorité. Ces figures ont balisé mon parcours. La rencontre avec certains maîtres a ouvert des possibles. Ils m'ont autorisé³⁸¹, en ouvrant des façons de penser, en étant passeurs vers des formes de savoirs et de pratiques, en faisant découvrir des façons de faire. Et en même temps ces rencontres ont aussi créé des blocages, des empêchements à penser par moi-même ou à inventer mes propres façons de pratiquer. Figures d'inspiration et d'intensification de ma propre puissance, ces maîtres ont aussi créé chez moi des interdits et de la prescription.

Chacun de ces maître est pris dans une double dimension : celle de la personne concrète, et aussi une dimension symbolique qui est très agissante, et qui réfère à des systèmes de sens, des endroits de pratiques, des filiations. La figure d'autorité, davantage qu'une personne, est aussi ce qu'elle représente, ce dont elle est le passeur.

La formulation de la recherche à partir des figures d'autorité vient ainsi interroger l'héritage qui fonde une pratique, et les contradictions qui travaillent tout héritage, pris entre façonnage et appropriation. Comment ce que l'on m'a transmis me fait ? Et qu'est-ce que je fais de ce que l'on m'a transmis ?

Et plus loin, cette question de l'héritage vient aussi soulever celle des rapports aux savoirs. Ces richesses symboliques qui nous ont été transmises et qui nous permettent de prendre place dans le monde et me construire. Ces savoirs qui nous permettent de me détourner de nous pour s'enrichir dans un devenir-soi qui est aussi devenir-autre.³⁸² Nous nous constituons par la médiation des héritages symboliques, et le maître est passeur vers ces héritages.

Les figures d'autorité mettent en relief une autre dialectique. Celle qui s'articule entre la nécessité d'avoir un maître (pour grandir et pour se faire) et celle de tuer ce maître (pour grandir et pour se faire). Avoir un maître qui permette notre inscription symbolique dans un monde partagé et fasse office de répondant pour le sujet.³⁸³ Et tuer le maître comme on tue le père³⁸⁴ : un acte permettant de rompre avec la figure tutélaire, et donc pouvoir s'émanciper. Le dépassement de cette tension dialectique consiste alors à trouver une façon active de faire avec cet héritage, et échapper à une réception passive de ce legs. Qu'est-ce que je fais de ces maîtres ? Comment je m'approprie ces héritages ?

³⁸¹ Autoriser saisi ici en référence à son étymologie, du latin *auctor* (auteur), et qui qualifie donc un mouvement provoquant un devenir-auteur (de soi-même, de sa vie).

³⁸² Dynamique qui n'était pas suscitée par la posture d'intervention et d'accompagnement non-directive qui quelque part reste coincée dans cette vigilance qui consiste à ne pas injecter chez l'autre des apports externes à son propre système de référence.

³⁸³ Voir notamment Herfray (2012)

³⁸⁴ En référence à cet acte symbolique tel que Freud s'en est emparé. S'appuyant sur le mythe d'Œdipe et sur la scène du repas totémique où les fils dévorent le père Freud voit dans cet acte de tuer le père un symbole qui consiste à se détourner de la figure impérieuse du père, pour ensuite élaborer un rapport plus réflexif et moins pulsionnel avec lui et ce qu'il représente (en l'occurrence ici la loi du père).

Pour mettre en perspective la façon dont le rapport entre maître et élève s'articule chez nous, je m'intéresse alors à d'autres formes culturelles, en allant chercher ailleurs la manière dont ce rapport se joue. Cet ailleurs se situe aussi dans le temps car j'étudie notamment la façon dont la philosophie grecque s'empare du rapport entre maître et disciple. La philosophie entendue alors comme pratique spirituelle, comme pratique de vie³⁸⁵, peut aussi être lue comme une entreprise éducative. La tâche du philosophe-éducateur consistant alors sans relâche à enjoindre chacun à « se soucier de soi-même », à s'occuper de la façon dont il vit.

La question des héritages qui travaillent la pratique et les enjeux d'appropriation de ces héritages restent encore aujourd'hui au cœur de cette recherche.

Accompagner à la création de soi : le groupe comme support de pédagogies et lieu d'un devenir-soi

Je fraie ensuite des chemins de recherche vers des dimensions plus esthétiques, à travers ce que je qualifie alors poétique des existences, ou poétique des expressions. Ces questions poussent à partir d'expériences que je trame en tant que pédagogue et que je nomme pratiques métissées. Ces expériences mêlent des approches dites d'éducation populaire avec d'autres pratiques issues du champ de la création (notamment la danse, le théâtre et la création plastique).

Par-là, je tente d'interroger un autre rapport au politique ; un aspect politique du poétique qui vise à créer d'autres rapports au sensible, d'autres formes d'expression. Ce qui me pousse à repérer les formes de rationalité et de pensée mises en jeu habituellement dans les pédagogies (et celles qui en sont écartées). Une façon déjà d'envisager le savoir par ses bords.³⁸⁶ Je tente alors de cerner dans des pratiques le travail du précaire³⁸⁷, du fragile, de l'indicible contre l'esprit de système³⁸⁸, contre ce qui fige et ce qui congèle ; ce qui en creux me permet d'envisager la façon dont cet esprit de système travaille certains discours et pratiques d'éducation populaire.

Ce chemin va m'ouvrir aussi la perspective de la constitution du sujet comme création. Un sujet pris dans des déterminations, et en même temps ouvert à des expériences qui l'arrachent à ces déterminations. Un sujet sans identité en soi, sans essence, et qui peut alors être créé, dans un travail de soi par soi.

En parallèle, je m'attache également à questionner le groupe. J'ai été ma vie durant pris dans des engagements collectifs. J'ai éprouvé le groupe à la fois dans ses potentialités de puissance, de création (le groupe comme catalyseur de possibles). J'ai aussi subi ses effets normatifs, d'homogénéisation (le groupe qui fabrique du même). Aujourd'hui j'accompagne moi-même des groupes dans leurs dynamiques.

Ma question est alors : comment résister aux effets d'homogénéisation que porte un groupe ? Ou la même question formulée dans sa positivité : comment favoriser des êtres-ensemble hétérogènes ? Il y a quelque chose qui se dessine d'une utopie politique, ou plutôt d'une

³⁸⁵ Voir notamment Hadot (1996), et Foucault (2001a)

³⁸⁶ Voir aussi Ciffali (2013)

³⁸⁷ En référence à Jean Oury. Voir notamment le film d'entretien avec Jean Oury réalisé par Martine Deyre (2015)

³⁸⁸ Selon la formule de Nietzsche qui qualifie ainsi de façon critique une modalité de saisie du réel par l'esprit humain. Ordonnant alors le réel de façon cohérente sous l'égide de certains principes, l'esprit humain construit un édifice doctrinal qui nie le divers, l'hétérogène, le contradictoire, l'insaisissable ; dimensions toutes constitutives du réel.

hétérotopie³⁸⁹, et qui est devenue une de mes boussoles dans mon éthique, et dans ma pratique de métier : construire un groupe à partir de ses écarts, le groupe comme communauté de dissemblables, favorisant le devenir-autre, et qui en même temps tisse un commun. Pour forger ce repère éthique, je m'appuie également sur Roland Barthes et sa recherche sur l'idiorythmie³⁹⁰ ainsi que sur Jean Oury et son travail au long cours autour du singulier et de l'hétérogène³⁹¹. J'envisage alors progressivement le groupe comme lieu d'une pratique de soi, lieu possible d'un devenir-soi, un soi fabriqué dans la rencontre avec l'autre.

Je rassemble ces deux dynamiques de questionnement dans une formulation ancrée alors dans le terrain des pédagogies qui s'appuient sur le collectif. Comment se créer soi ensemble ? Et, que signifierait accompagner à la création de soi ? J'interroge dans ce deuxième aspect du questionnement le rôle du pédagogue. Je retrouve alors la tentative de suivre cette diagonale trans-champ qui était à l'œuvre dans le début de la recherche, tracer les contours d'un territoire de pratiques collectives œuvrant de mon point de vue à la création de soi à partir d'une même posture éthique de pédagogue.

Je trouve alors dans des concepts forgés par Foucault les notions qui me manquent pour nommer ce terrain qui m'échappe. Je saisis alors les pratiques pédagogiques par cette notion de culture de soi qui définit des pratiques articulées à des conceptions de l'humain et situé dans un contexte historique et culturel, qui impliquent des manières de se rapporter à soi-même (des pratiques de soi) et des techniques à travers lesquelles on façonne ses rapports (les techniques de soi).³⁹² Je m'oriente aussi par-rapport à l'horizon éthique dessiné par Foucault : celui d'envisager la création de son existence comme une œuvre d'art.

Comment construire un certain rapport à soi, de soi à soi, en s'appuyant sur des techniques, des exercices ? Comment se constituer soi-même comme sujet ? Comment accompagner en tant que pédagogue les sujets dans la constitution d'eux-mêmes ?

Resituer la recherche dans l'éducation populaire, gestes critiques et potentialités

En milieu de parcours, au début de l'année 2020, je serre le questionnement en le situant dans le champ de l'éducation populaire. Le fait de me recentrer ainsi me semble animé à ce moment-là par un souci méthodologique : mieux cerner un terrain, définir un objet saisissable et davantage praticable pour la recherche.

J'envisage aujourd'hui d'une autre manière ce changement de focale. La Turbine à Graines, association dans laquelle je suis alors impliqué comme permanent, traverse une crise qui va provoquer mon départ. Ce moment est une occasion pour moi de mettre à plat mes désirs de travail, un temps pour examiner la façon dont je souhaite continuer à exercer mon métier. Questions d'autant plus vives que certaines des tensions qui ont traversé notre équipe sont aussi d'ordre pédagogique. Ce retour à l'éducation populaire dans la recherche constitue alors une manière de faire un bilan de ce que j'ai réalisé à la Turbine à Graines, et aussi tirer des

³⁸⁹ En référence à Foucault : « Il y a dans toute culture, dans toute civilisation, des lieux réels, des lieux effectifs, des lieux qui sont dessinés dans l'institution même de la société, et qui sont des sortes de contre-emplacements, sortes d'utopies effectivement réalisées, dans lesquelles tous les autres emplacements réels que l'on peut trouver à l'intérieur de la culture sont à la fois représentés, contestés et inversés. Des sortes de lieux qui sont hors de tous les lieux, bien que pourtant ils soient effectivement localisables. Ces lieux, parce qu'ils sont absolument autres que tous les emplacements qu'ils reflètent et dont ils parlent, je les appellerai, par opposition aux utopies, les hétérotopies. » In : Des espaces autres. Conférence prononcée le 14 mars 1967 à Paris. Consulté numériquement le 14 janvier 2022 : <https://www.cairn.info/revue-empan-2004-2-page-12.htm>.

³⁹⁰ Barthes (2002)

³⁹¹ Voir notamment Oury (2005)

³⁹² Voir notamment Foucault (2015)

perspectives pour la suite. Me faut-il partir, m'extirper de ce champ de l'éducation populaire, en plus de m'être déjà extrait de la Turbine la Turbine à Graines, ou me faut-il revenir autrement à l'éducation populaire ?

Je reviens à l'éducation populaire par l'entremise de la recherche alors que je cherche quelque part à ce moment-là à m'en libérer, en prise avec un sentiment d'étouffement vis-à-vis de cette identité qui pourtant me constitue depuis une vingtaine d'années. Cette notion ne me porte plus suffisamment. J'ai parfois l'impression que ce terme est une étiquette qui fige les pratiques, qui les borne dans des formes prédéfinies. Et je sature aussi à ce moment-là d'un milieu qui je trouve alors se regarde en permanence et produit du même, en se racontant pourtant qu'il est ouvert sur l'autre et sur le monde.

J'ai pourtant le sentiment désagréable de rejouer cette attitude de regard bouclé sur soi avec cette recherche qui s'articule maintenant à ce terrain de l'éducation populaire. Mais c'est comme s'il fallait alors que j'aille au bout de ce geste-là pour pouvoir le dépasser ensuite.

L'éducation populaire se veut critique des normes, et elle recrée pourtant de la norme constamment. Comment une forme peut produire le contraire de ce pour quoi elle a été initialement créée ? Telle est alors une des questions qui me taraude.

Je reviens dans cette recherche à l'éducation populaire pour mieux m'en émanciper. Tenter de m'émanciper en tout cas de ce qui fait police et prescription dans ce champ-là pour m'inventer praticien, dans ce qui fait sens pour moi, à partir de la multiplicité des héritages dont j'ai bénéficié. Et je suis poussé par le besoin de définir ce qui fait métier pour moi.

Poser les bases d'une éducation critique ou bricoler des pédagogies

Aujourd'hui, qu'est-ce qui permettrait d'envisager des formes de résistance dans l'éducation qui ne soient pas idéologiques ? Que signifie en pratique accompagner des gens à penser par eux-mêmes, avec la tension qu'il y a entre soutenir l'autre dans le sillon de sa pensée, tout en ne le confortant pas dans ses certitudes ? Et quels seraient les savoirs qui permettent de résister ? Pour traiter ces questions, encore bien vastes, j'oscille entre deux pôles plutôt contradictoires : le besoin d'une part de reposer des bases de ce que pourrait être aujourd'hui une éducation critique, en stabiliser une définition et des principes ; et de l'autre penser la pédagogie comme bricolage, assemblage hétéroclite, tentatives hétérogènes. Et je me pose déjà la question de l'usage des savoirs dans les pédagogies ; savoirs qui à la fois bousculent, décalent, mettent en mouvement, mais aussi induisent, influencent voire contraignent dans certaines façons de penser.

Je suis en perte de repères, et j'éprouve le besoin de me reconstruire, et poser des bases solides pour fonder mon métier. La multiplicité des héritages auxquels je suis affilié, la prolifération des techniques et des démarches pédagogiques sur lesquelles je peux m'appuyer, tout cela crée du désordre et de l'inconfort dans ma pratique. D'autant plus que celle-ci me semble en prise avec des finalités parfois contradictoires. Je reprends alors à mon compte l'interrogation radicale posée de façon abrupte par Tosquelles sur le sens de ce que ce que l'on fait en tant que praticien : « Qu'est-ce que je fous-là ? ».

Philippe Corcuff parle de notre époque en employant l'image du brouillard, métaphore qui suggère la perte de repères. Pour lui, il nous faut forger de nouvelles boussoles.³⁹³ Nous sommes

³⁹³ Intervention du 23 février 2019 à Perpignan dans le cadre du séminaire des acteurs et entrepreneurs sociaux du réseau des CREFAD.

dans un tournant où les grands cadres idéologiques comme le marxisme, la rationalité scientifique ou la notion de progrès s'effritent .

Qu'est-ce qui alors peut nous orienter ? Quels repères constituer qui puissent nous servir de garde-fou, et de garde-flou ? Qu'est-ce qui fonde le sens de ces pratiques éducatives qui se revendiquent de l'éducation populaire ? Comment reposer des principes qui stabilisent une éducation critique qui reste en phase avec notre actualité ?

A rebours de cette recherche de fondement, je tente aussi d'envisager la pédagogie en terme de bricolage. J'ai inventé toutes sortes d'objets pédagogiques, objets faits de bouts empruntés ici et là. Et j'ai l'intuition que je peux aussi envisager mon métier de cette façon-là, dans cette dimension de composition de morceaux hétérogènes. Dans ce sens, bricoler est aussi quitter une position dogmatique, une quête de pureté ; pour agir à partir de l'expérimentation, avec ce qu'on a sous la main.

Comment interroger ce geste de bricolage pédagogique, geste tissé de tentatives, de ratés, de fragilités, et aussi de singulières trouvailles. Geste qui se constitue dans un rapport à la technique tout en dépassant le rapport normé aux techniques. Que peut signifier bricoler avec la matière humaine ? Et si bricoler c'est accepter de ne pas s'appuyer sur un principe premier ou un fondement ultime qui justifierait la pratique, comment fabriquer un métier dans l'incertitude ? Et si l'éthique est ce qui permet d'agir dans l'incertitude tout en restant orienté ; comment se fabrique une éthique de métier ? Telles sont certaines des questions auxquelles je me suis alors attelé.

Saisir le savoir comme analyseur du champ de l'éducation populaire

C'est une intuition qui va me conduire à cerner le savoir comme un thème permettant d'avancer à partir des questions qui me travaillent et traversent ma pratique, et qui puisse aussi être saisi comme un analyseur³⁹⁴ opérant du champ de l'éducation populaire. Quand je formule ma question de recherche à partir de ce thème-là, en mars 2020, je ressens un effet de mise en ordre : des éléments de réflexion épars se rassemblent. Et il se joue quelque chose du registre de la conviction : tirer ce fil-là va nourrir un chemin de recherche riche. Ce qui me pousse d'abord à continuer dans ce sens se situe davantage dans l'ordre des affects que dans celui de l'argumentation.

Je relis mon vécu à l'aune de ce prisme-là, et une série de signes me permet de vérifier que ce thème est bien incarné. Des expériences récentes à la Turbine à Graines ont mis ces questions de savoir au travail, faisant état aussi bien de confusions que de contradictions dans la façon de se situer comme pédagogue vis-à-vis du savoir ; les réponses à adopter en terme de postures sont loin d'être évidentes. Différentes expériences parsemant mon parcours de vie posent aussi le savoir en point vif. Je mesure par exemple la façon dont certains propos qui s'établissent en parole de vérité provoquent des réactions fortes de ma part, d'autant plus quand elles sont posées par des personnes qui sont dans une place de pouvoir, en particulier sur la scène pédagogique (maître, formateur, etc.). Je repère aussi les effets d'enthousiasme ou de puissance que j'ai vécu dans la rencontre avec certains savoirs, et aussi dans des manières d'en faire usage. Concernant un aspect plus théorique, je prends connaissance du travail de Léa Laval³⁹⁵ qui a exploré d'un point de vue critique la façon dont le savoir est saisi au confluent de l'université et de l'éducation populaire ; et aussi comment nous pouvons élaborer d'autres façons de travailler concrètement le savoir, dans une visée davantage émancipatrice. La recherche qu'elle

³⁹⁴ En référence à l'analyse institutionnelle, en particulier à René Lourau.

³⁹⁵ Laval (2016) et Laval (2019)

a réalisée me permet de conforter l'idée que suivre ce sillon de questionnement sera fécond. Et je crains peu la redite car je ne déploierai pas mon travail à partir des mêmes perspectives que les siennes : mon terrain n'est pas situé même endroit que le sien, et concernant les éclairages théoriques j'envisage d'autres références.

C'est à partir de cette intuition et de cette formulation assez vague de la recherche que je vais à la rencontre de pairs. Je réalise des entretiens (principalement sur le premier semestre 2020), et je me confronte alors à d'autres façons de penser cette question et décliner des réponses sur le terrain concret des pratiques.

Suite à ces entretiens, je tente successivement différentes formulations de question de recherche, cherchant à préciser mon approche en élaborant une façon plus incisive d'interroger le terrain.

Qui éduque qui dans l'éducation populaire ? Et que peut-on répondre à la question « qui sait ? » pour chaque pédagogie issue de l'éducation populaire ? La tension principale que je cherche alors à interroger se situe entre une dimension d'instruction qui irrigue l'éducation populaire, et cette volonté affichée d'éducation par tous et pour tous ; une contradiction entre une éducation définie par le régime de la transmission, et une éducation qui se déploie dans une dynamique plus horizontale de coéducation.

Je sens bien que je charge le premier pôle (instruction) d'une valeur négative, et le second (coéducation) d'une charge positive. Et cette approche me fait buter sur une impasse. Déjà parce qu'elle est empreinte de moralité, et donc peu compatible avec une démarche ouverte de recherche. Et je vois bien aussi toute la richesse des ressources culturelles, ce que permet la transmission des savoirs et leur appropriation. Car ce sont aussi ces ressources-là comme nous le rappelle Charlotte Herfray³⁹⁶ qui nous font « croître en humanité », le maître étant alors passeur vers « les allées du symbolique ». Et j'ai toute ma vie expérimenté la puissance d'appropriation de savoirs, de richesses culturelles, dans des contextes pédagogiques ou dans des situations de vie quotidienne.

Il s'agit donc de complexifier le questionnement.

J'attrape ensuite cette notion également vague de « pratiques de savoir », que je peine à définir, mais que je trouve plus ouverte, généreuse, davantage tournée vers la pratique pédagogique, et plus soumise à invention que la notion stricte de savoir. Je l'envisage alors comme une activité plurielle, hétérogène ; activité à la fois de production de savoirs, de transmission, de diffusion, d'appropriation et de mise en critique de ces savoirs. Ce qui me permet de tourner mon regard sur différents aspects de ce thème, et la manière dont sont travaillés concrètement les savoirs dans les pédagogies. Quelles sont les représentations du savoir ? Comment est défini ce qui fait savoir ? Comment sont-ils produits ? Comment circulent-ils ? Comment sont-ils reconnus ou au contraire disqualifiés ? Quelles sont les pratiques qui sont liées à ces objets que l'on appelle savoir ?

Cette formulation m'encourage à un effort de description des manières de faire et leur diversité. Comme une tentative d'ethnographie des pratiques d'éducation populaire, avec un regard orienté par ce qui se joue autour du savoir. Mais il manque une tension mettant en mouvement la recherche autour d'un problème qui soit pivot du propos.

Je reformule alors plus précisément la question de recherche à partir de l'articulation entre savoir et pouvoir, notions que je réfère principalement à Michel Foucault. Tout en ayant en tête la double dimension du pouvoir ; à la fois contrainte (pouvoir sur) et possibilité (pouvoir de,

³⁹⁶ Herfray (2012)

puissance). Cette ambivalence du pouvoir résonne alors avec la dialectique de contrainte et d'autorisation qui se joue dans toute éducation et que le savoir permet de saisir.

C'est dans la phase d'analyse et rédaction de cette recherche, à partir du printemps 2021, que je vais ouvrir cette question à partir de deux outils théoriques qui me permettent de distinguer deux dynamiques de recherche : le rapport de savoir et les rapports aux savoirs. J'ordonne également mon questionnement à partir de la dialectique assujettissement / subjectivation référée également à Michel Foucault, une façon de mettre en perspective la recherche à partir de la finalité d'émancipation qui est constitutive du champ de l'éducation populaire.

Je comprendrai progressivement que je tente par-là de mettre en problème ce qui est une des évidences centrales de l'éducation populaire (l'émancipation), mais qui reste dans la pratique problématique. Car l'émancipation est envisagée de façon plurielle dans le champ, voire elle est parfois déclinée de façon contradictoire ; et la pratique concrète peut aussi être en décalage avec les discours sur les finalités. Il s'agit donc de remettre en tension la question des finalités (le pourquoi), avec celle des façons de faire (le comment), tout se dotant d'un autre vocabulaire, d'autres cartes de compréhension que ceux utilisés habituellement dans le champ de l'éducation populaire, permettant alors de voir le terrain à partir d'une autre perspective, de façon à formuler autrement les problèmes et envisager alors d'autres réponses.

Ce sont ces entrées qui vont me permettre de relire mes entretiens et mon journal de recherche, d'articuler l'ensemble de mon propos en travaillant les problèmes sous-jacents à cette recherche. Donner cohérence à ce qui me semblait encore jusqu'alors éparpillé, voire évanescent.³⁹⁷

³⁹⁷ Il est intéressant de se pencher sur ce que raconte le corps du chercheur. Quand j'ai saisi le savoir comme instrument analyseur du champ, puis quand j'ai fait cette trouvaille de distinguer ces deux notions pour articuler l'analyse (rapport de savoir et rapport au savoir), j'ai eu la sensation physique que les éléments s'alignaient. J'ai compris le sens de cette expression « colonne vertébrale d'une recherche », qui est une manière de qualifier ce qui fait tenir un propos en lui donnant une ossature. J'ai ressenti aussi le fait de pouvoir enfin m'asseoir quelque part m'adosser pour rassembler. Et mettre un terme à cette errance de ci, de là, à une forme de dispersion, pour creuser à un endroit déterminé, écrire dans un sillon.

S'orienter dans le présent à la lumière du passé

Attacher de l'importance à notre passé afin de pouvoir s'orienter dans le présent, c'est à cela que je tente de répondre dans la première partie du mémoire intitulée « Les récits qui ancrent cette recherche ; généalogie de l'acteur-chercheur, et généalogie de l'éducation populaire ».

Dans cette partie, à l'aune de mon questionnement de recherche, je cherche à éclairer des ascendances, à mettre à jour des enjeux d'héritages. Avec une question qui travaille en creux : comment continuer à inventer après nos prédécesseurs, et à partir d'eux ? Ces figures d'autorité tout aussi symboliques que réelles fondent nos langages et nos gestes, et nous autorisent comme ils peuvent aussi nous empêcher. Ils sont sources de puissance et ferment d'encombrements.

Cette première partie est ainsi constituée de deux récits qui se répondent l'un et l'autre : un premier est une façon de raconter mon histoire, celle de l'acteur-chercheur ; un autre qui raconte l'histoire de l'éducation populaire, ou plutôt certaines de ces histoires tant l'éducation populaire est constituée de fils multiples. Des récits donc tissés de lignées et de successions, et faits aussi de braconnages, réappropriations et détournements.

Se raconter, un acte de recherche

De la démarche d'autobiographie raisonnée à l'élaboration d'une auto-analyse

La recherche-action pousse à partir d'un vécu et de pratiques sociales concrètes.³⁹⁸ Le propre de ce type de recherche réside dans l'implication du chercheur sur son terrain de recherche. Il s'agit pour le chercheur, qui est aussi acteur de terrain, de traiter une question qui émerge de son vécu, de ses pratiques ; pour la mettre en regard avec ce qu'en disent d'autres personnes, d'autres praticiens ; et le faire aussi dialoguer avec des théories, des savoirs pour la plupart issus des sciences humaines et de la philosophie. L'objectif, à partir de ce terreau, est de produire un nouveau savoir qui puisse lui-même étayer la pratique, lui donner d'autres inflexions.

Pour commencer, il s'agit de se raconter. Que puis-je raconter de mon vécu qui éclaire cette recherche ? Mettre à jour ses implications, et également mettre en récit ce qui emmène à faire cette recherche. Mettre en mots les expériences, les obstacles rencontrés, les désirs qui ont porté à formuler un questionnement de recherche et ont donné du sens au fait de travailler à partir de cette question.

Un des gestes initiant le parcours de recherche-action est l'écriture d'un récit de vie. Ce texte est ensuite commenté : il s'agit pour l'acteur qui devient chercheur d'en saisir les lignes de force, de repérer le système de sens à l'œuvre dans la façon de faire récit, de saisir ce qu'il donne comme matériel du point de vue de la recherche en cours. Qu'est-ce qui dans mon vécu m'a emmené à faire cette recherche ? Qu'est-ce qui me constitue ? Qu'est-ce qui fonde mon discours ? « Qu'est-ce qu'on a fait de moi, et qu'est-ce que j'ai fait de ce qu'on a fait de moi ? » pour reprendre la formule de Jean-Paul Sartre³⁹⁹. Cette entreprise d'élucidation, à la fois nécessaire et jamais terminée (elle pourrait se reprendre chaque fois sous un jour nouveau), met en scène l'acteur devenant chercheur.

Ce récit de vie et son commentaire sont ensuite enrichis d'autres textes visant notamment à décrire son terrain de pratique. C'est l'ensemble de ce corpus de textes qu'il s'agit enfin de

³⁹⁸ Voir Barbier (1996) et Draperi (1992).

³⁹⁹ Dont la formulation exacte est « L'important n'est pas ce qu'on a fait de moi, mais ce que je fais moi-même de ce qu'on a fait de moi ».

reprendre pour élaborer l'autobiographie raisonnée, cet écrit qui introduit traditionnellement la restitution du travail de recherche. Ainsi, l'autobiographie raisonnée met à jour ce qui dans son vécu et ses pratiques sociales a poussé un acteur de terrain à faire cette recherche-là, réinscrivant ce geste de recherche dans le cours d'une histoire personnelle.

Je me suis plié assez tard à cet exercice d'autobiographie raisonnée, en l'amorçant en mai 2021, avec toute une difficulté alors à me confronter à une masse d'écrits disparates, témoignant pour beaucoup des déplacements erratiques de la recherche que j'ai exposé plus haut. Je me suis cependant astreins à la tâche, et j'ai commencé à écrire, éclairé aussi de la lecture des entretiens que j'avais commencé à travailler, propos de mes pairs qui m'ont permis en écho de travailler ce récit de soi avec davantage de précisions. J'ai aussi bénéficié dans ce travail d'écriture de soi des éclairages de l'enquête que j'avais commencé à faire sur l'histoire de l'éducation populaire. C'est au fil de l'écriture que ce que j'envisageais alors comme une autobiographie raisonnée m'a semblé évoluer peu à peu vers une autre forme. Je qualifierai cette autre forme d'auto-analyse.

Ce qui m'a guidé aussi dans cette écriture, sans avoir du tout la prétention de mener un travail d'une telle qualité littéraire et intellectuelle, c'est la puissance que j'ai trouvé dans des ouvrages tels que *Retour à Reims* de Didier Eribon, ou les livres d'Edouard Louis⁴⁰⁰ qui mettent en scène une histoire de vie via une narration éclairée par moment par des savoirs issus des sciences humaines et de la philosophie ; savoirs qui s'en trouvent eux-mêmes rehaussés en ce qu'ils ont été frottés à la singularité d'une existence, en qu'ils ont été mise à l'épreuve de la texture du réel. Le résultat est une forme hybride, située entre l'œuvre littéraire et la théorie, que l'on classe souvent par commodité dans le rang de l'essai. Ces formes d'élaboration, je les qualifierai volontiers de savoirs-récits.

L'auto-analyse : un préalable à la recherche, et un morceau de cette recherche

Cette auto-analyse est à la fois un préalable à la recherche, et un morceau de cette recherche.

Elle en est un préalable en tant qu'elle dévoile les implications du chercheur. Et c'est une posture épistémologique qui est mise en jeu ici. Il y a quelque chose dans ce geste qui serait comme un acte de résistance à ne pas céder à ses illusions, ses idéologies, ses habitudes, et donc faire l'effort de les mettre à jour, et de les regarder. Et aussi, il permet d'explicitier d'où le chercheur parle, en situant son propos et en clarifiant l'endroit à partir duquel va se fabriquer du savoir. Une manière d'assumer que toute recherche est nécessairement située, qu'elle s'élabore « de quelque part », et qu'il est nécessaire de mettre à jour ces implications. Une forme d'honnêteté intellectuelle, de soi à soi, et pour le lecteur. Il s'agit de produire un savoir situé, et tenter ici de repérer et décrire la perspective à partir de laquelle ce savoir s'élabore.⁴⁰¹

Cette forme de récit de soi est aussi un morceau de cette recherche, en tant qu'il est lui-même un savoir-récit. Je l'envisage comme une archéologie d'un praticien de l'éducation populaire : de quelles couches, de quelles strates, de quels sédiments je suis constitué ? Et comment tout ça dialogue ensemble, selon quelles cohérences et quelles contradictions ? Pour l'analyse institutionnelle, à travers une personne c'est le social qui parle. Ainsi, ce récit à la première personne est un premier matériel pour la recherche, car cette tentative d'auto-analyse fait état

⁴⁰⁰ Voir bibliographie.

⁴⁰¹ Les notions de savoir situé et perspective sont référées à Harraway (2007).

de mon entrée dans les différentes institutions de la vie sociale, en tout cas celles qui concernent directement ma question et mon terrain : des institutions éducatives. Mon parcours est dans ce sens un premier analyseur des formes qui composent mon terrain, et des forces contradictoires qui le traversent, ces forces qui le font et le défont. Il éclaire alors ce que sont ces institutions éducatives, les dynamiques qui les travaillent. Ce récit constitue ainsi une première ébauche d'une analyse institutionnelle, très partielle et située, d'institutions éducatives que j'ai pratiqué du dedans.

J'articule ce récit à partir de la focale des savoirs, compris dans ce double aspect de rapport de savoir et de rapport aux savoirs. Dans un premier temps j'explore la période de vie qui s'étend de l'enfance jusqu'à mes vingt-trois ans, et qui permet un éclairage à partir de mon expérience de ces trois institutions que sont la famille, l'école et l'université. Dans un second temps, je retrace mon parcours dans l'éducation populaire, une période qui va de mes dix-sept ans à aujourd'hui (je viens d'avoir quarante ans). Le récit et l'analyse de plus d'une vingtaine d'années de pratique d'éducation populaire permettent de visibiliser certains aspects de ce terrain hétérogène sur lequel j'ai agi à différents endroits, terrain que j'interroge directement par l'entremise de cette recherche.

Analyser des moments historiques de l'éducation populaire pour éclairer les enjeux du présent

L'autobiographie raisonnée met à jour des héritages contradictoires constituant ma pratique. Je mène alors une démarche d'enquête plus méthodique visant à éclairer l'éducation populaire par des moments historiques qui ont participé à son élaboration. Cette enquête me permet de décrire ce terrain hétérogène, et comprendre certaines des dynamiques qui le traverse. Pour ce faire, je m'arrête sur quelques événements fondateurs ou expériences significatives me semblant à même, au regard de ma question de recherche, de mettre en relief certains des aspects saillants de l'éducation populaire telle qu'elle est et se pratique encore aujourd'hui.⁴⁰²

Apprendre du passé : saisir le terrain par des moments historiques analyseurs

Pour Christian Maurel⁴⁰³ « L'éducation populaire naît et se développe dans une confusion qui rend difficile la perception claire de sa définition et l'identification de ses pratiques ». La notion d'éducation populaire semble aller de soi. Cependant, elle renvoie à une myriade de pratiques hétérogènes et parfois contradictoires. Cette variété est à la fois source de confusion, mais aussi signe de richesse. Pour penser l'actualité de l'éducation populaire, le détour historique est toujours riche d'enseignements. Car nous ne sommes pas nés à partir de rien. Et si nous ne cessons de renouveler la pratique, nous sommes aussi héritiers de notre histoire ; une richesse dans laquelle puiser, et qui nous détermine aussi en partie.

Mon intention n'est pas là de brosser une histoire générale de l'éducation populaire mais opérer au regard de ma question de recherche quelques percées généalogiques, jeter quelques coups de projecteurs sur des moments de l'éducation populaire qui rendent compte d'un point de vue

⁴⁰² Je réfère ici au deuxième chapitre de la première partie de ce mémoire intitulé « Histoire(s) d'un terrain composite : l'éducation populaire ou l'ambivalence du rapport d'éducation dans un champ (de bataille) de finalités ».

⁴⁰³ Maurel Christian, Education populaire / éducation du peuple ? In : Collectif, Education populaire, une utopie d'avenir, Les liens qui libèrent, 2012.

historique de ce qui fonde ce champ-là et des dynamiques qui travaillent encore aujourd'hui le champ de l'éducation populaire au regard des rapports de savoir et des rapports aux savoirs. Je m'intéresse notamment à la mise en tension proposée par Maurel entre « éducation du peuple et par le peuple » et « instruction », en envisageant ces deux postures comme deux polarités encore aujourd'hui à l'œuvre dans les différents courants, les différentes organisations, et chez chacun des acteurs de l'éducation populaire, polarités qui trouvent leurs origines dans la constitution du champ de la pratique. Je tente aussi d'avoir une attention aux types de savoirs, aux formes culturelles qui circulent à tel ou tel moment et endroit de l'éducation populaire, et la manière dont ils sont travaillés, par qui, vers qui, et à quelles fins.

En m'intéressant aux origines à la fois réelles et mythifiées de l'éducation populaire, et à certains de ces moments fondateurs, je tente par la focale du savoir de mieux cerner les définitions qui sont faites à chaque endroit de cette pratique d'éducation populaire, et la manière dont ces définitions sont articulées à telle ou telle vision de l'émancipation, ou dit autrement, à telle ou telle éthique et politique.

D'une curiosité pour l'histoire et ses mythes à une démarche généalogique plus méthodique

J'ai une sensibilité historique et un attachement aux histoires qui me rend curieux des choses du passé. Cela fait quelques années que, guidé par cet appétit, je m'intéresse à l'histoire de l'éducation populaire. Et en tant que formateur, j'ai aussi à transmettre des éléments de cette histoire. Ayant à cœur de situer ce que j'ai entre les mains et que je cherche à transmettre, je témoigne de l'histoire dont des savoirs, des démarches méthodologiques, ou des techniques sont issus ; car ces éléments portent encore l'empreinte des événements, des personnes et des filiations qui les ont constitués.

Dans ma pratique et dans celle que j'ai pu observer chez des collègues, il s'agit d'une façon plutôt simplifiée et schématique de transmettre l'histoire : une histoire construite sur des figures évocatrices, liées à des épisodes réels, mais qui prise dans une certaine forme de narration fait fonction de mythe⁴⁰⁴ ; elle a des visées qui consistent notamment à frapper l'imaginaire de ses auditeurs, affirmer un socle de valeurs et constituer du commun.

Cette curiosité je la transforme peu à peu en recherche plus méthodique ; quand je commence à saisir que les contradictions et les ambivalences qui traversent ma pratique, à un niveau individuel, je les retrouve à un autre endroit, plus vaste : celui de l'histoire de ce champ de l'éducation populaire. Pour mener alors ce travail, je ne fais pas œuvre d'historien à proprement dit, dans le sens où je ne vais pas systématiquement aux sources⁴⁰⁵, je ne fais pas de travail d'archives. Je me suis principalement appuyé sur les articles et ouvrages que j'ai classé dans la section « éducation populaire » de la bibliographie pour m'enseigner de l'histoire, ainsi que ceux classés dans la section qui concerne Jacques Rancière, que j'ai complété par un article de Michel Foucault (1984) sur la période des Lumières.

⁴⁰⁴ Concernant la notion de mythe que j'ai convoqué à d'autres endroits de cet écrit, je m'appuie sur deux des définitions communes proposées par le CNRTL : « Évocation légendaire relatant des faits ou mentionnant des personnages ayant une réalité historique, mais transformés par la légende. » Et : « Représentation traditionnelle, idéalisée et parfois fausse, concernant un fait, un homme, une idée, et à laquelle des individus isolés ou des groupes conforment leur manière de penser, leur comportement. » Source : <https://www.cnrtl.fr/definition/mythe> [consulté le 2 juin 2021].

⁴⁰⁵ A quelques exceptions près, notamment un florilège de textes issus de différentes époques et courants de l'éducation populaire que présente l'ouvrage de Jean-Michel Ducomte, Jean-Paul Martin et Joël Roman (2013).

« Qu'est-ce que notre *actualité* en tant que figure historique ? Que sommes-nous et que devons-nous être en tant que faisant partie de cette *actualité* ? »⁴⁰⁶ Pour déployer une analyse du moment présent, Foucault restitue une histoire de la pensée. Il s'agit de faire sa propre histoire, l'histoire du sujet : qui est celui ou celle qui dit je, aujourd'hui ? Celui-ci n'est pas donné d'avance, il n'a pas d'essence, il se constitue dans un contexte historique. Le travail du généalogiste pour Foucault consiste alors à mettre à jour ces conditions, à historiciser le rapport à ces institutions qui nous constituent. Non pas en restituant un récit unitaire de l'histoire mais en perçant à jour des singularités, en travaillant à même la particularité de moments historiques, moments pris dans leurs contingences.

J'ai ainsi constitué progressivement cet aspect de la méthode de recherche que j'ai nommé démarche généalogique en m'inspirant de Foucault. Il s'agit donc d'une démarche tournée vers le passé qui a pour but de se repérer dans le présent, et ouvrir des avenir. Le travail d'historien a alors pour but d'ouvrir l'actualité. Ainsi dans la relecture de l'histoire de l'éducation populaire, il y a cette volonté de saisir ce qui constitue les sujets aujourd'hui praticiens de l'éducation populaire, d'en comprendre différentes strates ; et aussi d'ouvrir l'actualité de cette pratique, déployer des possibilités de s'inventer sujet-praticien selon d'autres modalités.

« Qu'est-ce donc que je suis moi qui appartient à cet instant d'humanité ? »⁴⁰⁷. L'interrogation porte sur ce aujourd'hui, et pour y répondre le travail de généalogie prend la forme d'une enquête. La question pourrait-être : comment en sommes-nous arrivés là ? Ou plutôt, aujourd'hui comment sommes-nous ce que nous sommes ? C'est ce que Foucault nomme « une ontologie historique de nous-mêmes » dans le cadre d'une « histoire critique de la pensée ». La pensée étant à entendre là au sens général comme « ce que les gens pensent quand ils font ce qu'ils font, le sens qu'ils donnent à leur conduite ».

⁴⁰⁶ Foucault (2015), p83.

⁴⁰⁷ Ibid. p48.

Questionner des praticiens de l'éducation populaire et tisser un écrit à partir de ces paroles

Dans la première partie de ce mémoire j'ai repéré des contradictions agissant dans le champ de l'éducation populaire. Le parcours initié sur des fils historiques permet de formuler des problèmes auxquels s'atteler pour cette recherche, une façon d'affiner des questions auxquelles je tente de répondre dans la deuxième partie de ce travail.

Dans la deuxième partie de ce mémoire, je continue mon enquête sur l'éducation populaire, saisie là-encore sous l'angle du rapport de savoir et du rapport aux savoirs. Je m'intéresse alors à la pratique contemporaine en m'appuyant sur des propos de praticiens qui agissent aujourd'hui dans ce champ-là. Ces propos, je suis allé les recueillir en menant des entretiens auprès de treize personnes qui toutes ont une pratique concrète de l'éducation populaire. Je leur ai demandé, en regard de cette thématique du savoir, d'énoncer la façon dont ils pratiquent concrètement et la manière dont ils pensent leur pratique. J'articule ensuite ces dires d'acteurs avec des théories issues des sciences humaines, en m'appuyant en particulier sur des concepts empruntés aux philosophies de Jacques Rancière et de Michel Foucault.

L'écrit qui en découle, et qui se déploie dans cette deuxième partie du mémoire, prend la forme d'un dialogue entre des praticiens, des savoirs constitués, et l'auteur de cette recherche. Cette deuxième partie est une tentative d'élaboration d'un savoir permettant de relire autrement les pratiques, en constituant certains repères permettant de l'orienter (lui donner du sens). J'envisage ainsi l'élaboration de ce savoir comme le tracé de nouvelles cartes appréhendant un territoire (l'éducation populaire) à partir d'angles de vue spécifiques, et mises en forme par certain style d'écriture. Le pari de ces cartes ainsi esquissées est alors la possibilité de repérer certains chemins de pratiques habituellement moins visibles, et ouvrir d'autres sentiers d'expérimentation.

Aller collecter des matériaux sur le terrain : à la rencontre de praticiens

Cerner un terrain d'enquête : du désir, du pratique, et des attentions cartographiques

J'ai réalisé treize entretiens auprès de treize personnes différentes. Chaque entretien a duré de cinquante minutes pour le plus court à une heure et quarante minutes pour le plus long.⁴⁰⁸

Si je regarde les choses telles qu'elles se sont passées, deux éléments ont d'abord présidé au choix des personnes rencontrées.

Un premier est un élan de désir, cet élan spontané qui n'est pas passé au tamis du questionnement rationnel. Avec qui j'ai envie d'échanger sur ces questions qui trament ma recherche ? Auprès de qui j'ai envie de passer ce temps-là ? Auprès de qui je souhaite me nourrir ?

⁴⁰⁸ Le contenu de ces entretiens est versé en annexe du présent document. Douze des treize entretiens ont été intégralement retranscrits (les retranscriptions ont été envoyées aux personnes rencontrées). Le second entretien réalisé portait sur une autre question de recherche, et la trop grande proximité avec la personne entretenue a créé trop de tacite (nous étions collègue, travaillant quotidiennement ensemble). C'est pour cela que je n'ai pas pris le temps de le retranscrire intégralement. Pour cet entretien-là, j'ai seulement noté certains propos faisant écho à la recherche en cours. Ces notes ont été prises en réécoutant l'enregistrement. Elles sont également incluses dans les annexes.

Un autre enjeu a été organisationnel, dans le fait notamment d'agir en fonction d'un temps limité. Onze des treize entretiens ont été réalisés sur une période d'un mois, entre juin et juillet 2020. Il a fallu ainsi composer avec la disponibilité des uns et des autres, et avoir la vigilance aussi de ne pas trop se déplacer (le territoire concerné pouvant s'étendre sur l'ensemble de la France), tout en faisant le maximum d'entretiens en présentiel (trois entretiens ont tout de même été réalisés en visioconférence, et un par téléphone). Ces données organisationnelles ont participé à dessiner des contours du terrain d'enquête.

Puis, au fur et à mesure que des rendez-vous se confirmaient, j'ai eu l'attention à cerner ce terrain de façon plus méthodique. Il me fallait rencontrer des personnes en prises avec ces questions de savoir dans leur pratiques d'éducation populaire (pour qui cette question importait), et qui ne parlaient pas toutes du même endroit : en terme de positions prises sur ces questions, de sensibilités, de constructions sociales, et aussi d'héritages, de filiations, de façons de faire. Un souci de commun donc, pour travailler à partir d'un terrain cohérent et délimité. Et un souci d'hétérogénéité aussi, pour avoir des voix discordantes et recueillir des éléments qui me permettent ensuite de travailler à partir de certaines des contradictions et singularités qui traversent le champ.

L'enjeu alors était de couvrir des endroits suffisamment distincts de ce territoire qu'est l'éducation populaire, pour pouvoir ensuite envisager de les faire dialoguer entre eux. Et j'ai donc complété mon calendrier d'entretiens avec cette attention-là. Ce qui n'a pas enlevé le désir comme moteur de rencontre (il me fallait toujours qu'il soit là), mais ce qui a infléchi certaines de ses directions, en lançant alors telle ou telle invitation à telle personne, plutôt qu'à telle autre.

Les personnes que j'ai rencontrées ont en commun une appartenance à l'éducation populaire puisque c'est le champ que je viens interroger. Une appartenance qui se décline de différentes manières : elle est plus ou moins centrale, plus ou moins revendiquée, plus ou moins libidinale. Elles ont quasiment toutes un pied dans la formation. Non pas que la formation soit un objet que je veux interroger en tant que tel. Mais je suis parti du présupposé qu'à cet endroit (se) travaillait fort cette question des savoirs. Seule Michèle n'est pas ancrée dans le champ de la formation, mais elle a par ailleurs été enseignante : donc, de par cet ancrage-là elle aussi est en prise directe et centrale avec cette question de la mise en jeu des savoirs dans les pédagogies. Elles vivent et pratiquent en France (sauf une personne Frédéric qui a récemment déménagé dans un autre pays d'Europe mais qui déploie encore largement sa pratique en France). Nous sommes donc situés dans le champ de l'éducation populaire française qui a son histoire, son vocabulaire, ses pratiques, ses références, ses figures, son paysage. Nous sommes plutôt en compagnie de praticiens qui agissent à partir de petites structures, souples, avec des équipes plutôt réduites (majoritairement entre trois et cinq personnes, et une dizaine de personnes pour trois d'entre elles).

Il y a aussi un effet de milieu pour environ deux tiers d'entre elles, avec de l'interconnaissance mutuelle : le milieu que l'on pourrait qualifier rapidement comme étant celui des structures d'éducatrices populaires artisanales engagées sur le terrain de la formation pour adultes ; qui est ici au confluent du milieu constitué par les associations du réseau des CREFAD et les personnes qui gravitent autour de ce réseau, et du milieu de l'éducation populaire politique (de nombreuses connexions et porosités existant entre ces deux endroits). D'autres personnes sont davantage en périphérie de ce(s) milieu(x), tout en étant pas si éloignées. Ce monde reste évocateur pour elles, et nous pouvons repérer des proximités et porosités liées à des connaissances mutuelles, et à des discours et pratiques qui se diffusent dans un champ plus large que le strict milieu.

Chacune de ces personnes tient de mon point de vue des positions assez fortes à leur endroit de pratique. C'est-à-dire qu'elles pensent et nomment ce qu'elles font assez facilement et ont des principes et finalités assez appuyés ; ou des convictions et idéologies assez ancrées, cela dépend

de la façon dont on le regarde. Leur propos est étayé par une expérience et l'habitude d'une réflexivité sur leur pratique : il a été aisé pour chacun de parler sur sa pratique.

Dans ce terrain d'enquête se dessinent aussi des différences d'héritages, qui peuvent se mêler chez un même praticien.

Pour le brosser à grands traits, nous retrouvons principalement trois affiliations. Une première qui émane du réseau des CREFAD, une éducation populaire issue historiquement de Peuple et Culture et qui réfère à l'entraînement mental. Une deuxième, l'éducation populaire politique, courant qui est issu principalement de la SCOP du Pavé et de son essaimage via notamment le réseau de la Grenaille. Une troisième, la socianalyse, champ initialement hétérogène à l'éducation populaire, mais qui depuis 2016 a impacté ce milieu de l'éducation populaire qui agit principalement à partir de la formation des adultes et de l'intervention auprès de structures (principalement associatives). D'autres affiliations irriguent également les propos des praticiens notamment : les CEMEA (avec la référence à l'éducation nouvelle) ; l'association les Villages des Jeunes et Solidarités Jeunesses (référence notamment à la pédagogie du chantier, et à une éducation populaire qui trouve ses ancrages historiques dans le courant chrétien humaniste) ; le Planning familial (avec d'un côté la référence à Carl Rogers et l'accompagnement non-directif ; et de l'autre côté, une culture de lutte politique qui puise au répertoire féministe) ; le théâtre de l'opprimé.

Pour certaines, l'éducation nationale est aussi un terrain de pratique (une est professeure de mathématiques et une autre est institutrice membre du courant Freinet). Et quasiment pour tous, le vécu scolaire en tant qu'élève fait référence pour définir et décrire ses propres pratiques (pour la plupart ce vécu scolaire est parlé comme polarité négative). Pour plus d'un tiers des personnes, le vécu d'étudiant est aussi une référence permettant de mettre en perspective sa pratique d'éducation populaire à partir de la pratique du savoir telle qu'elle a été expérimentée à l'université, là-aussi convoquée plutôt en terme de polarité négative. Deux personnes font également référence à une démarche de recherche qu'elles ont menée au sein-même de l'université, leur permettant de mieux préciser par effet de contraste ce qu'est pour elles une recherche engagée dans une démarche d'éducation populaire.

Pour près de la moitié d'entre les personnes rencontrées, les milieux militants de gauche radicale (pour la plupart à tendance libertaire) sont évoqués comme terrain d'expérimentation de pratiques engageant d'autres modalités de rapport aux savoirs. Ce terrain militant est ainsi évoqué de façon positive, comme ayant nourri leurs pratiques actuelles d'éducation populaire.

Dans la description faite de leurs pratiques par les praticiens eux-mêmes, nous pouvons repérer des différences dans les formes et les supports d'interventions convoqués : divers outils d'animation participatifs, l'entraînement mental, des dispositifs de formation construits en référence à la figure de maître ignorant, le théâtre, des assemblées socianalytiques, etc. Ces différences de modalité peuvent s'expliquer notamment par les différentes affiliations que j'ai énumérées plus haut. Ces différences se déclinent aussi sur le registre du style, des façons, des manières engagées par ces personnes dans leur pratique. Elles se traduisent aussi par des différences de positions, dans les manières de penser, pratiquer et parler le rapport au savoir. C'est cette diversité que je souhaitais rencontrer, et que j'entrevois déjà à partir de ce que j'avais déjà entendu ou observé à partir de ma connaissance préalable de la plupart des personnes rencontrées, ou des structures à partir desquelles elles agissent. Et c'est cette diversité qui m'a été donnée à entendre au fur et à mesure des différents entretiens.

Dans un regard porté à posteriori sur les contours de ce terrain, il manque cependant de mon point de vue une ou deux personnes qui parlent à partir d'une position que l'on pourrait qualifier rapidement d'anti-intellectuelle ; c'est-à-dire qui soient plutôt en rejet des formes de savoirs constitués et/ou issues d'une éducation populaire plus ludique, où les valeurs de légèreté et

d'amusement sont mises en avant. Ce sont des positions agissantes dans le champ, comme j'ai pu l'expérimenter dans mon parcours. J'avais l'intention de rencontrer des praticiens qui parlent de cet endroit-là, mais je ne suis pas allé au bout de ce projet, ce qui aurait pourtant permis à la recherche de gagner encore davantage en tension. Ce choix par défaut crée un certain découpage dans mon terrain d'enquête, et ouvre l'attention sur la constitution de certaines zones aveugles dans les résultats de la recherche.

Bien que sept personnes sur les treize entretenues aient pour terrain principal d'engagement la formation pour adultes et l'intervention auprès d'organisations collectives, j'ai maintenu la vigilance de rester en prise avec différentes réalités de terrain.

Je me suis obligé à aller aussi vers des personnes qui soient en lien avec d'autres dimensions que cette éducation populaire engagée sur le terrain de la formation et de l'accompagnement, forme d'éducation populaire qui s'adresse principalement à une certaine classe sociale (classe moyenne), et qui touche aussi beaucoup les professionnels du champ. J'ai eu donc le souci de rencontrer des personnes qui travaillent avec des publics hétérogènes. Pour le broser à gros traits, certes caricaturaux mais qui me paraît tout de même avoir une certaine consistance sociologique : ne pas rester dans l'éducation populaire pour intellos, bobos, militants radicaux et/ou professionnels du secteur associatif.⁴⁰⁹

J'ai aussi eu une attention à ce que des personnes soient en prise avec un territoire sur la durée ; qu'ils n'y aient pas seulement des formateurs-intervenants qui agissent de façon ponctuelle et en tant que tiers dans une situation qui initialement ne leur appartient pas. Cela me semblait important d'entendre aussi une certaine complexité qu'emmène l'engagement sur le temps long dans une même situation, et sur un territoire donné.

Dans cette optique, en plus de mes collègues formateurs, je me suis aussi tourné vers :

Michèle : enseignante pendant de nombreuses années dans un collège accueillant des jeunes en rupture scolaire, et militante dans une association d'éducation populaire qui porte des actions à vocation socioéducatives et accueille ainsi des personnes traversant des difficultés d'ordre divers sur le plan social et personnel.

Emilie : directrice d'un centre social situé dans un quartier très populaire de Marseille

Magali : responsable de la formation de conseillères conjugales au planning familial, et elle-même conseillère (donc accueillant et accompagnant du public) dans un quartier urbain considéré comme étant un des plus paupérisés de France.

Françoise : institutrice spécialisée auprès d'élèves en décrochage scolaire, et qui intervient très régulièrement en théâtre de l'opprimé, notamment auprès de groupes issus de classes populaires

Franck, dont l'association est spécialisée dans le travail avec des personnes en situation d'exclusion.

Et aussi, dans les formateurs que j'ai rencontrés, beaucoup avaient eu, ou avaient encore, des expériences dans d'autres contextes que la formation et l'intervention auprès d'organisations. Ces espaces d'engagement leur permettaient d'être en prise avec des publics moins habituels que ceux que l'on retrouve dans les cadres de formation pour adultes en éducation populaire. Ainsi ont été relatés au cours des entretiens des expériences telles que des interventions dans l'espace public (dans la rue, pendant des manifestations, sur un rond-point dans le cadre du mouvement des Gilets Jaunes), des ateliers dans des quartiers de relégation sociale, des interventions en milieu agricole, etc.

⁴⁰⁹ Le constat sociologique établi dans ce paragraphe est étayé par mon expérience et les dires de beaucoup de collègues, et non par une enquête rigoureuse. Un travail serait à mener à cet endroit-là pour distinguer ce qui est de l'ordre du fait sociologique, et ce qui relève du poncif circulant dans un milieu socioprofessionnel qui a l'habitude de regretter son propre manque de diversité sociologique, et son manque d'ouverture à « d'autres » publics dans les actions engagées.

Sur l'aspect géographique, une grande majorité des personnes interrogées agissent principalement en territoire rural, mais certaines témoignent aussi de leurs expériences en territoire urbain. Une grande majorité est située entre Valence et Grenoble, zone qui correspond aussi à mon bassin de vie et d'engagement (j'habite à Saillans dans la Drôme). Pour les autres, deux personnes sont situées à Marseille, une entre Paris et l'Auvergne, une en Bretagne, et une entre Milan et l'Auvergne. Certains praticiens sont très ancrés localement, agissant à partir d'un lieu, d'un équipement comme peut l'être un centre social. D'autres déploient des formes beaucoup plus nomades d'intervention.

L'ensemble des personnes interrogées appartient aujourd'hui à la classe moyenne, mais sont issues de trajectoires sociales différentes. Les origines sociales des générations précédentes (parents, grands-parents) sont assez contrastées, avec des différences assez fortes constatées à la fois au niveau du capital social, économique et culturel ; allant de la classe très populaire et éloignée des codes culturels dominants, à une classe plutôt aisée, bourgeoise et familière des références culturelles à haut capital symbolique ; la majorité des ascendances familiales se situant cependant également dans la classe moyenne.

Il y a des différences dans les niveaux d'études : tout le monde a au moins le baccalauréat, une majorité se situe à niveau équivalent au master, deux ont obtenu un doctorat. Ce qui témoigne d'un niveau d'étude élevé.⁴¹⁰

Concernant le genre, j'ai rencontré neuf femmes et quatre hommes. Cette proportion me semble en cohérence avec le fait que nous sommes dans des milieux majoritairement féminins, que ce soit dans l'éducation populaire, et dans les métiers de l'éducation et du social de façon générale. L'âge des personnes rencontrées se situe sur une fourchette allant d'une trentaine d'années pour la plus jeune, à une soixantaine d'années pour les plus âgées, la majorité des personnes se situant dans la quarantaine. La plupart des expériences d'éducation populaire relatées dans les entretiens se situent au tournant des années 2000 jusqu'en 2020 (année où j'ai effectué les entretiens). Près d'une vingtaine d'années de pratique sont couvertes par ces témoignages. Ce qui permet aussi d'adopter un certain point de vue historique ; même si ce n'est pas avec cet angle de vue de l'histoire qu'ont été effectués les entretiens, ce qui pose certaines vigilances dans le fait d'exploiter la matière recueillie dans ce sens-là.

Dans les biais que je constate à posteriori ; c'est-à-dire les façons de découper le terrain qui ne résultent pas de choix préalables mais qui apparaissent à la relecture de ce que racontent les caractéristiques sociales du groupe des personnes enquêtées :

Quasiment toutes les personnes interrogées (à l'exception de Michèle et Françoise), travaillent de façon professionnelle dans l'éducation populaire : pour onze des treize personnes, leur engagement dans l'éducation populaire constitue leur source principale et le plus souvent unique de revenu. Si je n'ai pas eu pour projet d'interroger la professionnalisation de l'éducation populaire, de fait cet aspect est agissant dans ma recherche.

Je n'ai pas rencontré de personne racisée⁴¹¹ (ou peut-être une, qui a des origines sud-américaines). Ceci recoupe je pense le fait que nous sommes dans un milieu très majoritairement blanc (en particulier le secteur de la formation, encore davantage que le champ l'éducation populaire en général). Ce sont des personnes qui ont grandi au sein d'une culture aux soubassements principalement occidentaux, européens. C'est donc à partir d'un certain fond d'homogénéité culturelle que cette recherche s'est constituée.

⁴¹⁰ Aujourd'hui 34 % des personnes âgées de 25 à 34 ans ont un niveau de diplôme supérieur à bac + 2, et 13 % de celles entre 55 et 64 ans. Source : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4797586?sommaire=4928952> [consulté le 19 janvier 2022].

⁴¹¹ J'entends par raciser un processus sociologique qui consiste à assigner des personnes à un groupe social en fonction de critères physiques, notamment de couleur de peau. C'est un processus créant « de l'autre », et de la hiérarchie appuyée sur un rapport social.

Je n'ai pas interrogé directement les personnes quant à leur identité sexuelle, mais en m'appuyant sur des éléments indirects à l'enquête (résultant de la connaissance de beaucoup des contextes de vie des personnes) il semble se dégager une tendance hétérosexuelle très majoritaire, reflet du bain hétéronormatif plus global de nos sociétés.

Regarder a posteriori le terrain d'enquête : dynamiques généalogiques

Je suis partie prenante de ce terrain-là ; comme acteur de l'éducation populaire en France, actuellement formateur-intervenant, faisant partie du milieu constitué par les associations du réseau des CREFAD, ayant eu des connexions avec le milieu de l'éducation populaire politique, et ayant également la socianalyse comme pratique de référence. Je suis situé dans ce terrain, étant constitué par certains héritages, étant issu d'une certaine classe sociale, ayant une culture spécifique, un genre. Je suis localisé à un endroit aussi car je tiens des positions sur cette question des savoirs, et j'ai une pratique concrète de terrain qui met en jeu ces questions-là, d'une certaine façon. Je ne suis pas en dehors de ce territoire, j'en fais partie. C'est ce dont rend compte mon autobiographie raisonnée.

Je connais la plupart des personnes entretenues. Ce qui n'était pas une volonté de départ. Sur l'ensemble des entretiens effectués, il n'y a que deux personnes que je rencontre pour la première fois par l'entremise de cette enquête, mais qui toutefois restent proches de mon milieu : Hélène, dont je connais bien la structure dans laquelle elle travaille et certaines de ses collègues ; et Emilie avec qui nous sommes dans des réseaux communs d'amitié.

Ce n'est que plus tard, les entretiens ayant déjà été réalisés, et d'autres personnes m'en ayant fait le retour, que j'ai pris la mesure du fait que mon terrain était constitué de beaucoup de gens qui ont compté pour moi. Ou que ce dont ils étaient porteurs comptaient pour moi.⁴¹²

Certaines m'ont formé et ont participé à faire le praticien que je suis aujourd'hui, que ce soit de manière formelle (en participant à des stages qu'ils animaient), ou par imprégnation (en partageant des terrains de pratique et des lieux de réflexions communs). A un moment de mon histoire, elles ont fait figure d'autorité.

Pour d'autres, si la rencontre en elle-même avec telle ou telle personne n'a pas été constitutive, elles ont dans les mains quelque chose qui compte ou a compté pour moi : une façon de pratiquer, une méthodologie de travail, un lieu d'engagement qui a été fondateur et qu'on a en partage, un endroit de pensée, ou un territoire sur lequel on agit communément.

Dans l'enquête, je retrouve donc des personnes dont la rencontre m'a transformé. Ou je retrouve quelque chose qui parle à travers elles qui à un moment de mon histoire m'a marqué, a fait repère, m'a fabriqué, et dont elles sont porteuses en terme de pratique, de pédagogie, d'affiliations, de façons de faire ou de penser.

Dans un jeu inconscient, je suis retourné vers ma famille professionnelle pour comprendre d'où je viens, comment j'ai été constitué, et ce qu'on a fait de moi.

Sans le décider consciemment, j'ai été pour constituer ce terrain d'enquête dans un mouvement de reprise de mon parcours le plus récent (celui des dix dernières années) ; une période qui fut marquante dans l'élaboration de ma posture et mes façons de faire du pédagogue que je suis aujourd'hui.

⁴¹² C'est une tendance générale que je nomme ici, pas tout aussi valable selon chacune des personnes rencontrées.

Refaire les strates, l'archéologie de ce qui m'a constitué comme praticien, et plus loin aussi comme personne, car les deux sont pour moi indissociables. Une dynamique généalogique est alors déjà à l'œuvre dans ce mouvement de l'enquête, dynamique que j'ai ensuite choisi de creuser de façon plus volontaire dans cette recherche, et donc rend compte la première partie de ce mémoire.

Et dans cette démarche de retourner voir beaucoup de mes maîtres (réels ou dans ce qu'ils représentent) se travaillait déjà en creux cette appropriation de l'héritage (m'approprier entendu comme faire mien). Une façon finalement de s'émanciper de ces maîtres que de m'en rapprocher. La recherche comme processus de subjectivation, mise en abîme dans sa démarche de terrain de ce qui aujourd'hui se déploie dans le propos.

Ecouter le terrain à partir des questions qui leur importent, et des réponses qu'ils en donnent

J'envisage avec les personnes rencontrées de chercher *avec* elles, et non pas *sur* elles. Ainsi, ce n'est pas un sujet (chercheur) qui rencontre des objets de recherche (des informateurs d'un terrain), mais des sujets qui se rencontrent et qui dialoguent entre eux : des personnes issues d'un même terrain de pratique qui vont se parler à partir d'un questionnement initial qu'est celui d'un acteur-chercheur, qui fait l'hypothèse que ce questionnement va aussi parler à ses pairs, questionnement qu'ils vont ensemble transformer.

J'envisage ces entretiens comme une situation de recherche à deux. Les personnes que je rencontre sont à ce moment-là des co-chercheurs, ils cherchent avec moi. J'ai lu après avoir réalisé les entretiens ce que disent Vinciane Despret et Jocelyne Porcher sur la façon dont elles ont enquêté auprès des éleveurs d'animaux, ce qui m'a éclairé sur ma propre démarche : « Nous avons demandé aux gens de penser *avec nous*. Nous leur avons demandé de nous aider à construire un problème et non pas de révéler des situations ou de donner des informations. »⁴¹³

Je situe les entretiens dans le champ de la praxis, qui invite à un double geste pour les personnes rencontrées : énoncer la pratique, raconter cette pratique ; et nommer la théorie qui la sous-tend, élaborer cette théorie. Ainsi, ce geste réflexif auquel appelle l'entretien n'est pas un pur récit d'expérience. C'est une invitation pour la personne entretenue à produire des savoirs situés, des théories engagées dans l'action, issues de la pratique ; un discours qui énonce la façon dont le praticien regarde sa propre pratique et dont il lui rend raisons.⁴¹⁴

Pour l'ensemble des entretiens que j'ai réalisés, je me suis appuyé sur la méthode de l'entretien non-directif. Cette méthode est référée à Carl Rogers qui l'a élaboré en tant que psychologue dans le cadre de la relation d'aide. Cette méthode a été reprise à d'autres endroits en fonction d'autres fins, notamment dans le cadre de recherches en sciences sociales dans des finalités de production de connaissance. Pour ce qui me concerne, j'ai découvert cette méthode d'entretien dans le contexte de pratique de la socianalyse.⁴¹⁵

A partir d'une question de départ, l'entretien non-directif permet d'explorer les représentations, les cadres de références de la personne rencontrée, et se départir au maximum de ses propres représentations de chercheur. Elle permet au chercheur de mettre de côté le temps de la rencontre ses propres questions, pour aller à l'endroit des questions de l'autre, entendre la

⁴¹³ Despret et Porcher, 2007, p89. C'est aussi la démarche de Eduardo Viveiros de Castro qui pense *avec* les indiens et non pas *sur*, considérant par-là la pensée indigène comme de la philosophie à part entière. Voir Métaphasiques cannibales.

⁴¹⁴ *Theorein* comme manière de regarder, de contempler. Cf. Gilon, Ville, 2019.

⁴¹⁵ Pour une présentation détaillée et contextualisée de cette méthode d'entretien, voir Gilon, Ville, 2019.

manière dont la personne se pose le problème.⁴¹⁶ Tentant de contenir l'induction du chercheur à la seule énonciation du contexte de recherche et à la question de lancement de l'entretien, cette méthode permet au chercheur de laisser de côté ses propres hypothèses pour cheminer à partir de ce qui est important pour l'autre, en lâchant prise sur les données qu'il attend, les propos qu'ils souhaiteraient entendre, pour se laisser surprendre par une parole autre.

Finalement, cette méthode est une manière de continuer à être en recherche dans la situation d'entretien, et tenter de résister à la tentation de trouver ce qu'on avait présupposé en cheminant sur le fil du récit et de l'élaboration de la pensée de l'autre. Et du côté de la personne rencontrée c'est une situation de mise au travail qui lui permet d'explorer ses propres représentations, préciser un récit, élaborer une pensée, avec l'appui du chercheur qui le soutient dans son chemin.

J'ai pris soin de rencontrer les gens dans leur propre contexte d'engagement, en me déplaçant chez eux, dans leurs locaux ou sur leurs lieux de pratique. La plupart des entretiens ont été réalisés en présentiel. Deux entretiens ont été réalisés en visioconférence et un par téléphone.

Je commence la situation d'entretien par un bref exposé du contexte de ma recherche et de quelques questions qui ont initié cette recherche, permettant à l'autre de situer le contexte dans lequel s'inscrit cette rencontre ; une manière de s'ajuster sur ce que l'on va fabriquer ensemble, une forme rapide permettant de s'accorder sur cette situation de parole et ce qui va s'y jouer.

Ensuite, j'adresse une question à deux dimensions : « Peux-tu me dire comment tu te poses toi cette question des savoirs ? Et par rapport à cette question des savoirs, comment pratiques-tu et pourquoi ? ».⁴¹⁷ Cette question est volontairement impliquante. Elle invite à une parole située et au récit. Elle permet de déclencher une série d'associations d'idées. Tout en étant aussi suffisamment large, voire flottante, pour laisser la place à l'autre, à son propre endroit de pensée.

A partir de ces deux questions de lancement, je laisse énoncer la manière dont l'autre se pose le problème, comment elle raconte sa pratique, et les raisons qu'elle se donne. Je me situe en appui à l'élaboration de son récit et de sa pensée, la suivant dans son sillon. En la soutenant déjà par une attitude empathique appuyée notamment par une posture verbale (attitude, regard, etc.), ainsi que par une série de relances prenant différentes formes : des acquiescements (formes d'encouragement verbales courtes soutenant l'autre dans son effort d'élaboration, et signifiant ma présence) ; répétition d'un mot énoncé permettant à l'autre d'ouvrir ce mot (préciser un terme qui me semble particulièrement signifiant) ; relances par

⁴¹⁶ Faisant là encore écho à Despret et Porcher « Une fois que les éleveurs ont rendu la question intéressante, ils ont envie d'y répondre. », Op. cit., p99. Et plus loin : « ils étaient là avec nous pour « faire » et pour construire le problème et le faire activement et explicitement à partir de ce qui leur donne une connaissance particulière, située de ce problème » (p103).

⁴¹⁷ Si tous les entretiens ont été réalisés en m'appuyant sur cette méthode d'entretien non-directif, c'est à partir du quatrième entretien, l'entretien de Michèle, que je m'arrête sur cette façon de d'introduire l'entretien et que je définis ainsi les deux questions de lancement, questions qui ensuite resteront identiques pour les autres entretiens. C'est aussi à partir de ce quatrième entretien que je pose en fin d'entretien une dernière question invitant à faire le récit de son histoire sociale et/ou de me décrire sa classe sociale, et la façon dont elles peuvent faire écho à cette question des savoirs. Je finirai ensuite systématiquement ainsi tous les autres entretiens.

Les deux premiers entretiens (Françoise et Jeanne) ont été réalisés à partir d'une autre question de recherche, car ils ont été effectués quelques mois précédemment, alors que je creusais un autre sillon (voir plus haut « archéologie d'un questionnement de recherche »). Le premier portait sur l'accompagnement à la création de soi dans les pratiques collectives. L'autre entretien portait sur l'accompagnement des singularités dans les pratiques collectives. J'ai cependant choisi de garder le contenu de ces deux entretiens en tant que matériaux pour cette recherche car certains propos viennent étayer mon questionnement de recherche actuel.

Le troisième entretien (Franck) portait sur la question des savoirs, mais j'avais fait précéder les deux questions de lancement par un trop grand monologue de ma part, induisant trop dans l'exposition de mon propre positionnement, et influant aussi sur le registre d'énonciation de l'entretien. L'expérience de cet entretien a permis de réajuster ma façon de faire sur les entretiens suivants.

reformulations (tenter de redire de manière condensée ce qui a été énoncées par la personne, lui permettant alors de préciser davantage sa pensée en se resituant par-rapport à ce que j'ai compris de ce qu'elle m'a dit) ; demandes de précisions (sur la définition d'un mot par exemple, ou en demandant des exemples pour illustrer).⁴¹⁸

Je pose une attention à l'endroit de la temporalité, du rythme de l'entretien. Je tente de l'aménager comme un espace de décélération, condition selon moi de la pensée. Oser prendre le temps, et aussi laisser se déployer les silences pleins : ceux qui permettent à l'autre d'explorer sa propre pensée et mettre en forme un propos qui ne soit pas pure reproduction de discours figés et de poncifs du milieu.

En fin d'entretien, je demande à la personne de me décrire sa classe sociale ou son histoire sociale, et comment cette histoire ou ce positionnement social peut faire écho à cette question des savoirs. Si ces éléments sociologiques ne sont pas apparus au fil de l'entretien, cela me permettra de les avoir en mains, ne sachant pas encore si j'envisage ces matériaux comme un appui potentiel pour l'analyse à venir.⁴¹⁹

Au moment de clore l'entretien, je vérifie auprès de la personne si elle a des choses à rajouter ou préciser, ou si elle veut revenir sur des éléments énoncés précédemment. Lui laissant ainsi la possibilité de compléter son propos, et décider elle-même si tout ce qui lui semblait important par-rapport à la question de départ a été dit.

« Ce qu'ils ont fait de notre proposition, c'est de la saisir comme une occasion de mettre la pensée au travail. De penser avec nous ou pour nous, d'être perplexes, de ralentir. Ils nous ont aidées à faire de cette enquête une véritable expérimentation, une expérience qui, de part et d'autre, transforme les questions, modifie les attitudes, déplace les points de vue, et en fait exister de nouveaux. »

Despret et Porcher, 2007, p106.

Ecrire pour faire parler le terrain : donner à entendre et ouvrir le sens

C'est à partir des matériaux constitués par le discours des praticiens sur leurs pratiques, des lectures que j'ai effectuées dans le champ des sciences humaines et de la philosophie, et avec comme autre appui ma propre praxis, que j'ai déplié l'analyse. Ce travail s'est effectué dans le mouvement même de l'écriture de ce qui, progressivement, a donné forme à la seconde partie de ce mémoire.

⁴¹⁸ Lors de ces entretiens, j'ai maintenu une vigilance concernant la dimension d'interconnaissance me liant à la plupart des personnes rencontrées. Cette dimension a pu être un appui, elle a facilité la confiance. Mais j'ai dû me méfier des implicites, du tacite. Il m'a fallu faire l'effort de partir en permanence du principe que ce que l'on croit partagé entre nous ne l'est pas forcément. Et comme l'intention méthodologique était de s'appuyer sur le discours comme matière de travail pour l'analyse (retranscriptions), cela nécessitait que les éléments signifiants soient formulés, et pas seulement évoqués. J'ai dû ainsi maintenir une forme d'attention pour faire des demandes d'explicitation régulières afin que le propos soit suffisamment clarifié pour être ensuite saisi comme matériel dans le travail d'analyse.

⁴¹⁹ J'ai rajouté cette question supplémentaire à partir du quatrième entretien.

Faire dialoguer des formes de pensées et de savoirs entre eux

Le geste du chercheur tel que je l'envisage a deux portées.

Celle de révéler ce qui ne se voit pas, de faire entendre ce qui peut être inaudible dans le bruissement des pratiques, et dans le bruit du monde. Donc déjà donner à voir et à entendre des pratiques, et ce qui se dit des pratiques, puisque mes matériaux sont des entretiens

Et celle de questionner, interroger le sens, mettre en critique ; et participer à élargir le réel en ouvrant à d'autres possibles. C'est ce que je tente notamment dans la mise en perspective des paroles de praticiens avec des référentiels théoriques, des propos d'auteurs hétérogènes au champ de la pratique.

Si c'est à partir de ce double geste que l'analyse se déploie, comment dans cette visée mettre en récit celle-ci ? Comment mettre en scène ce qui m'a été donné à entendre, et à lire, et ce que j'en ai tramé.

Reprenons avec Vinciane Despret et Jocelyne Porcher qui adressent une critique aux démarches de recherche qui, pour la plupart, avancent à partir d'une « asymétrie radicale des expertises » :

« Il y a d'une part le « chercheur-auteur » - auteur des questions, de l'interprétation des hypothèses, de la construction du problème ; de l'autre il y a un acteur social témoin, porteur d'une opinion, de croyances et de représentations dont le chercheur prendra en charge l'analyse ».

Despret et Porcher, 2007, p90.

Ce que j'ai tenté d'éviter dans la situation d'entretien, il s'agit tout autant de l'éviter dans l'analyse et la mise en forme de l'écriture. En trouvant une façon qui permette à la fois à la parole des acteurs de terrain de se déployer, tout en me permettant aussi d'installer un dialogue entre ces paroles, et celles d'auteurs et de théoriciens. Un dialogue : c'est-à-dire une façon de poser les propos des uns et des autres dans le registre de l'échange, sur un plan d'équivalence. Et non des citations d'entretien qui viennent illustrer une théorie, ou bien une théorie qui parle les propos des personnes concernées, avant même qu'on ait pu les entendre.

Despret et Porcher critiquent la démarche qui consiste à soumettre des personnes aux procédures du scientifique ; soumission qui se joue dans la façon dont il récolte les données, dans la manière dont il plie le réel à sa propre façon de poser le problème, et dans ses interprétations qui vont parler le réel des personnes concernées. Il s'agit de déjouer cette soumission pour installer une autre relation. Comment ne pas disqualifier ces savoirs profanes, ces savoirs de praticiens sur leurs pratiques ? Pour au contraire les rehausser et les donner à entendre dans ce qu'ils sont : de la pensée. Et comment entretenir un dialogue fructueux entre ces pensées et d'autres formes de pensées et de savoirs constitués ? Pour créer alors cette encore autre chose qu'on appelle une recherche, qu'il m'appartient alors d'agencer.

Faire un travail de montage, déployer les paroles

Je me suis senti dans une impasse quand il m'a fallu déterminer la façon de restituer les propos des praticiens. Les façons de faire dominantes dans les sciences sociales pour donner à entendre le terrain ne coïncident pas à la démarche d'écriture que je souhaitais adopter. Les manières habituelles se traduisant généralement par l'insertion de courtes citations de personnes entretenues venant illustrer le propos théorique de l'auteur (des *verbatim*) ; ou bien par des auteurs qui reformulent eux-mêmes pour leurs lecteurs ce qui leur a été dit. De mon point de vue, ses façons de faire écrasent la singularité de chaque propos, en particulier ce qui est de

l'ordre de l'énonciation, c'est-à-dire la manière dont le propos est énoncé, ce qui lui donne son grain, sa texture, et qui participe à une ambiance.⁴²⁰

Comment rendre compte dans l'écriture de la parole des gens ? Pour répondre à cette question, j'ai emprunté des éléments de méthode auprès de Sophie Divry, du côté donc de la littérature. Elle est l'auteure de Cinq mains coupées⁴²¹ qui raconte l'histoire de personnes mutilées de la main suite à l'intervention des forces de l'ordre lors du mouvement des Gilets Jaunes. Elle a travaillé son texte à partir de la retranscription d'entretiens qu'elle-même a réalisés auprès de ces cinq personnes. Elle invente alors un dispositif d'écriture qui consiste à ne pas écrire avec ses propres mots (aucun mot n'est d'elle dans ce livre). L'écriture est réalisée par un travail de montage, le texte étant élaboré à partir des paroles recueillies ; en en découpant des morceaux, en les mêlant entre eux, et en les déployant dans le fil d'un récit, à la façon d'un chœur antique. J'ai été frappé en tant que lecteur de l'effet produit par ce travail, par l'énergie de l'écriture, et ce que cette forme permettait aussi de garder des textures singulières de chaque parole, et donc de chaque vécu.

Je n'ai pas adopté un choix aussi radical d'écriture, puisque Cinq mains coupées est un livre construit uniquement avec les paroles issues des entretiens. Et Sophie Divry s'appuie sur des effets littéraires de mélanges, parfois rapides et saccadés, entre des propos de personnes différentes, bousculant les effets de compréhension chez le lecteur qui ne sait plus qui parle, si ce n'est ce cœur tissé de voix plurielles. Me situant dans le champ de la recherche-action, j'ai fait un autre choix, celui de déployer quand je le pouvais de longs propos émanant de la même personne, afin que la pensée des gens ait le temps de se poser. Je n'ai que très exceptionnellement mélangé des paroles de praticiens entre eux, ce que j'ai alors indiqué. Par contre, un des chemins que m'a ouvert la lecture de ce livre est celui d'oser désacraliser les paroles telles qu'elles m'avaient été dites et telles que je les avais retranscrites. Pour en tant qu'auteur les toucher, les retravailler. Non pas pour les plier à ce que j'avais envie de leur faire dire, mais pour leur donner au contraire toutes leurs dimensions.

Ainsi, j'ai effectué un long travail à partir des entretiens pour à la fois présenter fidèlement les propos des praticiens, tout en remodelant et recomposant leurs paroles. J'ai pris soin de garder la teneur de leur propos, tout en coupant certains mots parasites ou des longueurs dans le discours, pour ne garder que le plus signifiant. J'ai reconstruit le discours dans une certaine cohérence que n'a pas le discours oral, qui lui est fait de détours, de reprises, de retours sur ce qui a été dit, de digressions. J'ai donc opéré un travail de reconstruction, travail soigneux car tenu à une exigence de fidélité à ce qui m'avait été dit. Ordonner et condenser le propos, faciliter pour le lecteur sa compréhension, tout en gardant le vocabulaire des gens, leur couleur et leur style, puisque je ne reformule pas le propos. Progressivement, j'ai densifié les dires de chaque personne par un travail d'agencement de chaque parole.

Concrètement, je me suis d'abord retrouvé face à plus de 240 pages de retranscription d'entretiens, la quantité de matériel me semblant alors insurmontable. Pour réduire cette masse de mots, j'ai d'abord caviardé (informatiquement) chaque retranscription d'entretien en enlevant mes propres questions, en coupant des tics de langage et des répétitions, en jetant des propos trop en périphérie du sujet ; en mettant donc de côté ce qui me semblait superflu. Ensuite j'ai voulu comparer et classer le contenu de ces propos. La mise en forme de cette opération par l'entremise d'un tableau⁴²² ne me convenait pas. En usant du « couper-coller » j'ai fait la même

⁴²⁰ L'énonciation qui est la manière de parler, de faire discours, est à distinguer du contenu du discours (l'énoncé).

⁴²¹ Divry (2020)

⁴²² Le tableau est un outil usuel en sciences humaines pour faciliter l'opération de classement et comparaison du contenu des entretiens en fonction d'entrées thématiques définies par le chercheur.

chose que ce que propose le tableau mais en interne à chaque entretien : en regroupant les morceaux de propos répondant à un thème commun ; puis à l'intérieur de chaque ensemble thématique en reconstruisant un déroulement logique en fonction du contenu, en donnant alors un autre ordre à l'enchaînement de chaque morceau de propos que celui initialement proposé par la chronologie de l'entretien. Et je trouvais, sans l'avoir prémédité, que tout cela commençait à avoir de plus en plus d'allure en tant que tel, et non seulement en vue d'une analyse postérieure du contenu du discours. Chaque entretien prenait peu à peu la forme d'un récit plus agréable à lire et bien plus fluide que ne peut l'être une retranscription brute. Et cette impression-là m'a poussé à aller encore plus loin, pour par exemple prendre une phrase et l'insérer au sein d'un autre paragraphe, ou ne prendre que tel tronçon d'une phrase pour l'accoler à un autre bout de phrase afin par exemple de rendre un propos plus direct.

Il m'a été d'abord difficile de bousculer ainsi la parole des gens. Avant que je le pose en choix de méthode et que j'aie au bout de ce geste, j'étais pris dans une forme de sacralité, comme s'il fallait ne pas (trop) toucher à la parole des gens, et respecter une ligne rouge à ne pas dépasser, afin de pouvoir retrouver les paroles originales telles qu'elles m'ont été dites. Ce n'est qu'ensuite que je me suis vraiment autorisé à réordonner l'ensemble des propos pour rendre la plus aigüe possible la pertinence de chacun, et en cherchant aussi à faciliter la lecture et la compréhension de chaque pensée sans avoir retrancher quelque chose de leur complexité. Par contre, je me suis bien sûr empêché d'ajouter des éléments hétérogènes au discours des personnes elles-mêmes. J'ai été guidé par une constante attention à rester fidèle au fond du propos tel qu'il m'a été délivré. Et tous les mots, ce sont les mots des gens.

Au-delà de l'aspect esthétique, j'adopte un choix épistémologique dans cette façon d'envisager l'écriture : celle de considérer les savoirs des gens, et de les donner à entendre pleinement. Et aussi, ce choix d'écriture laisse de la place au lecteur, lui permettant d'avoir d'autres lectures, d'autres interprétations que celles que j'opère à partir de mes propres perspectives. Car si les outils théoriques que je convoque permettent d'éclairer d'une certaine façon les propos, et les mettent en tension selon une certaine manière de formuler le problème, d'autres lunettes peuvent faire parler autrement ces mêmes matériaux.

Ainsi, je ne garde pas la mainmise en tant que chercheur sur la façon dont j'élabore à partir du terrain. Ou plutôt, je ne la garde pas totalement, puisque c'est moi tout de même qui sélectionne ce que je restitue comme paroles, et qui propose aussi un certain chemin de lecture. Mais je maintiens une attention sur le fait de laisser de la place au lecteur pour qu'il trace aussi son propre chemin.⁴²³ Je tente par-là, concernant le lecteur, de déjouer cette soumission au chercheur dont nous ont parlé Vinciane Despret et Jocelyne Porcher à propos des personnes qu'elles interrogent. Soumission qui selon moi est aussi agissante envers le lecteur concernant beaucoup d'écrits théoriques, écrits qui ne lui laisse pas suffisamment de place à ceux qui les arpentent pour penser par eux-mêmes à partir de la matière présentée par le chercheur. Aménager de la place sans être trop conclusif⁴²⁴, laisser respirer des espaces d'incertitudes ; voilà des orientations qui m'ont guidé dans l'écriture, dans une forme d'attention aux effets de lecture suscités par tel ou tel type d'écriture sur la pensée du lecteur.

⁴²³ Lecteur qui peut aussi aller se référer aux paroles telles qu'elles ont été dites, les retranscriptions *verbatim* étant à sa disposition en annexes. Je signifie d'ailleurs systématiquement en note de bas de page les entretiens à partir desquels émergent les propos cités à tel ou tel moment de l'analyse, pour permettre aux lecteurs qui le souhaitent d'aller se référer à parole originale telle qu'elle a été énoncée, dans l'entretien retranscrit correspondant.

⁴²⁴ Conclure vient du latin *claudere* qui signifie fermer. Sa première acception est : « mettre un terme à quelque chose qui est en cours ». (voir <https://www.cnrtl.fr/definition/conclure> [consulté le 6 juin 2021]). Cela me semble tout à fait contraire à une démarche de recherche qui selon moi a vocation à ouvrir et impulser des dynamiques.

J'ai conscience par-là de bousculer les normes d'écriture universitaires habituelles. Tout en restant fidèle selon moi à ce qui fait le propos d'une recherche-action : partir d'un questionnement de praticien situé dans un terrain, confronter ce questionnement aux points de vue d'autres praticiens, et faire résonner ces discours avec des théories pour élaborer un savoir. Un savoir ici qui se veut bigarré, à la lisière de la production d'un savoir académique, et qui fraie aussi avec les chemins buissonniers de la forme documentaire.

Rendre justice à chaque position, tenir son endroit, se laisser déplacer

Je suis situé dans le champ que je suis allé interroger. J'ai ma propre position dans ce territoire, j'ai mes propres postures dans ma façon de pratiquer, des convictions et des parti-pris de pédagogue. Ainsi, je repère des alliances plus fortes nouées avec certaines paroles recueillies qu'avec d'autres. Que faire de la manière dont j'entends chaque parole de praticien en fonction de mes propres (p)références ? Comment rendre justice et raisons à chaque parole ? Comment m'y prendre dans cet équilibre périlleux ? Ne pas disqualifier, faire entendre, tout en assumant aussi mon endroit, et déplier une écriture qui fasse récit de ces contradictions.

Cet équilibre, je tente de le tramer dans l'écriture en élaborant ma pensée à partir de mes points de référence, à partir de mon endroit donc, tout en tissant cette écriture de détours et contre-points. Je me laisse déranger et déplacer par des paroles qui m'obligent à aller à d'autres endroits que mes propres pentes. Cette exigence qui consiste à essayer en permanence de ne laisser de côté aucune position permet d'éviter de reconstruire du dogme ou une posture de vérité en pédagogie, pour au contraire esquisser un chemin fragile dans une forêt de pratiques, forêt tissée d'une multiplicité de voix. Et cette tentative est là-encore une manière de laisser de l'espace au lecteur, pour qu'en parcourant cet enchevêtrement de positions, il puisse se questionner, éventuellement préciser son propre endroit, et peut-être, se déplacer aussi.

La position entretenue par Vinciane Despret vis-à-vis des discours d'ornithologues dans son ouvrage Habiter en oiseau⁴²⁵ a été un appui dans cette tentative. Se refusant à trancher en arbitre entre ces différents discours de scientifiques, elle ouvre à la variété des points de vue et des pratiques savantes, tout en se questionnant sur ce que chacun de ces discours ornithologiques permet de voir, de sentir, de vivre, et ce que chacun occulte dans ses façons de regarder. Manière de regarder qui à chaque fois et tout en même temps est aussi une façon de ne pas regarder : en tournant son regard de telle ou telle manière certains pans du réel nous apparaissent quand d'autres nous échappent. Ainsi, j'ai tenté dans cette recherche d'envisager la pertinence de chacune des pratiques, de chacun des discours, les considérer en tant que tels, tout en travaillant chacun de ces discours et ces pratiques en résonnance les uns avec les autres ; de façon à saisir leurs modes d'attention (et d'inattentions), et ce qu'ils ouvrent (et ce qu'ils ferment).

La démarche de Vinciane Despret résiste aussi à la généralisation pour s'intéresser aux variations, à ce qui se dit dans les différences. Dans cette même visée, je tente d'envisager à partir de la focale du savoir ce que nous dit l'éducation populaire en tant que site ouvert de pratiques et de discours. Sans tenter de définir ce que serait ou ne serait pas un rapport de savoir et des rapports aux savoirs d'éducation populaire. Il s'agit alors dans un champ prétendument unifié (puisqu'il se réclame du même nom : éducation populaire) de s'intéresser au foisonnement des positions et des styles ; envisager les zones de frottements, les frontières et leurs porosités ; et étirer les contradictions. Non pas pour définir, mais pour ouvrir la

⁴²⁵ Despret (2019).

description. Et tenter d'envisager ce que chacune des positions prises permet, et ce que dans un même mouvement elle limite.

Despret et Porcher réfèrent à l'épistémologie féministe. Dans ce courant, les chercheuses sont portées selon elles par « un respect particulier pour les différences individuelles, et surtout par la volonté de ne pas imposer à ceux qu'elle interroge des modèles théoriques à priori »⁴²⁶. D'où l'idée d'un dialogue aussi entre les savoirs des gens et des savoirs constitués. Dialogue qui n'est pas placage systématique d'une théorie qui unifierait le réel, ni même lunettes théoriques chaussées pour lire du matériel, mais conversation à partir de deux endroits : les savoirs des praticiens et des discours issus de milieux académiques, milieux universitaires notamment.

Converser avec Jacques Rancière, Michel Foucault, et tenir table ouverte

Le choix des endroits théoriques à partir desquels j'installe cette conversation est provoqué par un premier mouvement, celui là-encore du désir, de la curiosité à lire certains ouvrages ou articles plutôt que d'autres. Un geste d'abord intuitif, doté de peu de réflexivité préalable, guidé par le sentiment qu'en certains lieux de savoirs se trouvent des éléments de regard qui feront effet dans cet effort d'élucidation du terrain, dans le déploiement de mes questions, et dans les ouvertures de sens que cela permettra.

Les endroits théoriques que j'invite dans cette recherche sont également pris dans une histoire. Les lieux de pensée sur lesquels je m'appuie opèrent un retour vers certaines périodes de vie, et des intuitions ou ébauches de réflexions préalables à la recherche qui mettent déjà en écho ma propre pratique de terrain avec certains concepts que j'ai pris ici le temps d'approfondir. Une dynamique généalogique travaille donc aussi le choix des références théoriques, qui font signe de l'archéologie de mon héritage théorique (regard vers le passé), et d'un chemin à poursuivre (tourné vers l'avenir).

Pour l'enquête de terrain, je suis allé revoir des personnes qui comptent pour moi, qui importent pour ma pratique, des figures d'autorité. Et j'ai entrepris une démarche similaire du côté de la théorie : je suis revenu sur des pensées qui m'ont marqué. Ce qui participe de la même façon à réarticuler des périodes de vie, mettre en cohérence différents pans d'existence. Car mon itinéraire intellectuel a aussi constitué le praticien que je suis. Et dans la fréquentation avec la théorie, dans des itinéraires de bibliothèques, dans des façons de s'approprier du savoir, j'ai déployé du devenir-sujet. Ces endroits théoriques parlent du sujet et du praticien que je suis devenu aujourd'hui.

Je le comprendrai plus tard, j'effectue le choix des référentiels théoriques dans le souci de chausser d'autres lunettes que celles des rapports sociaux de domination ; et dans une volonté de faire parler la dimension politique de l'éducation populaire d'une autre façon qu'appuyé sur une notion du politique entendu dans son articulation aux finalités de transformation sociale et tendu vers un but déterminé (visée programmatique). Car des efforts de conceptualisation ont été faits ces dernières années à partir de cet endroit-là pour décrire et définir la démarche d'éducation populaire, ce qui a pesé ensuite dans le champ en terme théorique (dans les discours), et aussi en terme pratique (dans les pédagogies). Ce travail a permis de clarifier certaines positions, celle en particulier du courant de l'éducation populaire politique. Mais cette conceptualisation forgée à partir de cet endroit-là a généré aussi des effets de normalisation du

⁴²⁶ Despret et Porcher, 2007, p117. Et plus loin « les femmes produisent un savoir plus contextualisés, plus soucieux de spécificité, et relativement suspicieux par-rapport aux modèles et aux généralisations. » (p117). Dans ce sens, j'ai tenté d'adopter un *devenir-femme* dans l'écriture à partir des paroles des gens.

champ et une certaine réduction des possibles de sens et de pratiques que je trouve en partie dommageable.⁴²⁷

Une volonté donc d'articuler la recherche à d'autres boussoles que celles convoquées plus usuellement dans le champ ; qui permettraient donc de lire et inventer les pratiques autrement en ouvrant des espaces de pensée autres. Et, animé d'une volonté d'entreprendre une démarche de recherche critique, il me semblé important de ne pas rester sur les références les plus instituées du champ et remmener du dehors.

Pour constituer ces foyers d'interpellation, je prends principalement appui sur la philosophie, en particulier sur l'appareillage théorique de Jacques Rancière et Michel Foucault. Ces deux auteurs ont travaillé la notion de savoir, avec des perspectives différentes, proposant ainsi deux regards sur le même objet. Ils me permettent aussi d'interroger conjointement les dynamiques d'émancipation à l'endroit du sujet, ce qui est un parti-pris de ce travail.

Je commence à feuilleter Le maître ignorant⁴²⁸ en 2013, en empruntant l'ouvrage dans une bibliothèque d'un stage organisé par l'Orage auquel je participe. L'histoire de Jacotot racontée par Rancière me fascine rapidement. Et tous deux (puisque dans cet ouvrage on ne sait pas toujours qui parle, de Rancière ou de Jacotot) sont progressivement devenus une boussole pédagogique agissante dans ma pratique. Ce repère est devenu encore plus prégnant quand j'ai rencontré la socianalyse. Pourtant venu d'un tout autre héritage, certains partis-pris de cette pratique d'intervention ont résonné fort, comme je l'ai déjà évoqué, avec cette expérience pédagogique de maître ignorant.

Cette boussole pédagogique est empreinte d'imaginaire ; je me suis fabriqué *mon* maître ignorant. Et cette recherche me donne l'occasion de m'atteler plus méthodiquement à la théorie qui sous-tend cette expérience ; ce qui me permet à la fois de prendre plus de distance (être moins en prise avec certains effets de séduction du récit de Rancière), et aussi d'explorer d'autres potentialités de cette théorie qui ne m'apparaissaient pas à première vue. J'aborde ainsi d'autres aspects de la pensée de Rancière, articulés notamment autour de la dialectique entre police et politique. J'appréhende alors le sous-bassement politique de l'expérience éducative du maître ignorant et des trajectoires d'émancipations ouvrières⁴²⁹, ce qui densifie et charge de sens ces expériences. Cette vision du politique me permet de mieux qualifier certaines allures du politique à l'œuvre dans des pratiques d'éducation populaire contemporaines, tout en critiquant d'autres partis pris politiques agissant dans ce champ, notamment celles empreintes de postures d'avant-garde.

Je dis que je suis allé chercher des pensées hétérogènes à l'éducation populaire. Il me faut être plus honnête. Car bien que plus minoritaire que les références faites à la sociologie bourdieusienne, Rancière reste un auteur convoqué à certains endroits du champ. Il est notamment cité par deux des treize personnes que j'ai rencontré (Maxime et Frédéric). Chacun à leur manière se sont appropriés cette figure de maître ignorant pour en faire *leurs* maîtres ignorants qui est devenu aussi pour chacun un repère pratique.

Ces références internes au champ m'ont obligé à distinguer ce qui de Rancière est de l'ordre de l'étayage théorique du chercheur, et la manière dont cette théorie est ressaisie singulièrement par des praticiens dans leur *praxis*. Cet effort de distinction a opéré aussi à mon endroit. La recherche me conduit progressivement à transformer Rancière d'outil pédagogique (un instrument qui oriente voire conforte certaines de mes positions), en un outil théorique (un instrument de recherche qui vise à interpellier et confronter la pratique).

⁴²⁷ Voir notamment certaines réflexions que j'esquisse à l'issue de la partie historique de ce mémoire « Me situer ; en tant que praticien, et comme chercheur ».

⁴²⁸ Rancière (2004)

⁴²⁹ Rancière (1981)

Quel est le statut, le sens, les finalités donnés aux références théoriques quand je fais ce que je fais, et quand je dis ce que je dis ? La réitération de cette question est le geste du chercheur qui prend progressivement de la hauteur vis-à-vis de sa pratique, et transforme dans un même mouvement son rapport à la théorie.

Je rencontre Michel Foucault par l'entremise d'études de philosophie et dans la fréquentation de milieux politiques qui s'intéressent à la critique de la psychiatrie et des pratiques d'enfermement. Je rentre dans sa pensée d'abord par la critique des institutions disciplinaires, le dévoilement des procédures d'assujettissement, logiques à l'œuvre à divers endroits : école, usine, asile, prison, etc. Ce n'est qu'après que je découvre un autre pan de son œuvre. Quand je croise dans du matériel pédagogique de formation à l'entraînement mental un texte sur cette notion qui va marquer ma pratique de pédagogue et irriguer progressivement ma façon d'exister : la *parrhèsia*. Ce courage de la vérité qui oblige le sujet à nouer sa parole à sa propre vérité ; sujet qui prend le risque de s'exposer, notamment vis-à-vis des plus puissants, en disant ce qui doit être dit.

Je tire alors le fil de Foucault qui retourne aux grecs, qui s'intéresse à la philosophie ancienne comme pratique de vie. Et par ces enquêtes sur des moments originels de la philosophie, je reboucle avec sa dimension existentielle que je suis allé chercher à l'université, et que je n'ai pas trouvé.

Cette façon de pratiquer conjointement sa vie et sa pensée, je l'ai retrouvé plus tard, quelque part dans l'éducation populaire, notamment par l'entraînement mental. Parfois formulée dans une étrange proximité avec la façon dont la philosophie se définissait alors : l'entraînement mental comme art de vivre et de penser. La question très pratique du comment vivre a été désertée par la philosophie pour être investie par la religion, et aujourd'hui le développement personnel ; induisant des formes morales et prescriptives de rapport à soi. L'éducation populaire peut-elle être envisagée comme une tentative éthique, pratique, de réponse à ce vide-là ?

Foucault m'oblige à me déplacer sur le terrain de l'éthique et du sujet, déplacer le focus de l'attention aux démarches collectives à l'entraînement centré sur la personne (dimension qui me semble avoir été moins travaillée en terme de recherche concernant l'éducation populaire). Ses concepts permettent d'expérimenter ce que cela donne d'envisager les démarches d'éducation populaire sur le registre des attitudes, de l'*ethos* ; et les saisir comme modes de subjectivation. La notion de culture de soi et ses corrélats (technique de soi, pratiques de soi, etc.) offre une grammaire nouvelle (dans l'éducation populaire) et heuristique pour lire et interpeller les pratiques pédagogiques. Geste que je ne fais qu'esquisser dans cette recherche et qui appelle d'autres prolongements.

Suis-je allé plus ou moins consciemment rattacher l'éducation populaire à des racines grecques, des racines philosophiques ? Je pose cette hypothèse, à la fois rieur, et aussi un peu sérieux. Comme une plaisanterie qui à la fois est décalée du réel mais s'installe sur fond de vérité. J'ai entamé dans ce mémoire une réflexion sur la façon dont se fabriquent des héritages. Cette production d'héritages permet d'asseoir l'actualité de certaines pratiques en référence à des origines fondatrices qui justifient ces pratiques-là. Comme d'autres l'ont fait avec le rapport Condorcet (qui pourtant ne mentionne pas le terme éducation populaire) ou avec le mouvement ouvrier (qui lui non plus n'y fait pas référence), ne serait-il pas possible aussi d'adosser une certaine éducation populaire à Jacotot d'un côté, et la philosophie grecque ancienne de l'autre ? Ces tentatives donnent des figures inhabituelles de l'éducation populaire, figures qui n'annulent pas pour autant les autres. Elles ouvrent certaines pistes pour la pratique, ou en éclairant certaines déjà existantes, leur donnant alors davantage de densité.

Les pensées de Rancière et Foucault me permettent d'articuler le travail, formuler les problèmes auxquels je m'attèle et structurer la recherche. Mais j'ai tenu table ouverte. Au fil de l'écriture d'autres savoirs et lectures sont revenus à la surface pour éclairer un propos ou prolonger une idée, offrant alors d'autres perspectives. Je cultive ainsi la multiréférentialité⁴³⁰, circulant entre les disciplines, me nourrissant d'une pluralité de discours. Je laisse cours à une forme d'indiscipline, appropriation libre et buissonnière de contenus de sens, qui fait fi des enfermements disciplinaires. Je maintiens néanmoins une vigilance éthique et épistémologique pour que l'ensemble tienne ; afin que ces voix hétérogènes trouvent malgré la diversité leur point de cohérence.

L'analyse institutionnelle constitue notamment une toile de fond de la recherche. J'ai découvert cette appareillage théorique par la socianalyse. La vision dynamique et ouverte de l'institution⁴³¹ m'aide ici à appréhender les situations et le champ de l'éducation populaire en mouvement, en les saisissant à partir de leurs contradictions. L'analyse institutionnelle m'aide ainsi à éviter la pente consistant à chercher un fondement idéologique unique, en maintenant plutôt quelque chose de l'ordre de l'incertitude, du déséquilibre permettant la poursuite du mouvement (des choses et de la pensée). C'est avec cet appui aussi que j'appréhende le rapport d'éducation (et plus spécifiquement le rapport de savoir) en terme de rapport social. Et inspiré des expériences de psychothérapie institutionnelle et pédagogie institutionnelle, j'interroge en permanence dans ce travail le mandat social du formateur-intervenant, et plus loin de l'éducation populaire.⁴³²

Dans ses façons d'entrer en résonance avec des savoirs académiques et des penseurs à haute charge et reconnaissance symboliques, il s'agit pour moi néanmoins, là encore, de penser *avec* et non pas *sous*. A travers notamment des expériences d'éducation populaire, je me suis entraîné ces dernières années à adopter cette attitude. C'est d'ailleurs un aspect que je déploie dans ce mémoire. Etre autorisé par des auteurs à penser par soi-même ; et non penser sous leur autorité. Je tente de restituer quelque chose de cette posture dans le mouvement d'une écriture-avec ; une écriture mise en mouvement à partir de ma vérité de sujet, tout en étant tissée d'autres pensées que la mienne.

En guise d'ouverture : allumer des loupottes, esquisser des cartes, revenir à la pratique

La recherche-action vient de la pratique et reste chemin faisant tendue vers la pratique. Cette dimension praticable de la production théorique m'a orienté tout au long du travail.

Vinciane Despret, comme nous l'avons vu, se méfie des théories qui généralisent. Pour ne pas céder aux idées hégémoniques étouffantes, aux explications massives et aveuglantes, elle nous invite à nous munir de « petites loupottes »⁴³³. Une manière de saisir la recherche avec humilité, qui loin de réduire son entreprise la déplace en lui permettant de saisir autrement cette incroyable intrication et ce foisonnement constitutifs du réel. Un savoir qui se fait certes à plus

⁴³⁰ Voir Ardoino (1993)

⁴³¹ Dialectique permanente entre institué, instituant et institutionnalisation.

⁴³² La psychothérapie institutionnelle et la pédagogie institutionnelle ont interrogées intensément le mandat social d'une part du soignant dans le cadre de la santé mentale (et plus loin de la psychiatrie) et d'autre part de l'enseignant (et plus loin de l'école). L'interrogation radicale sur le sens des pratiques et leurs finalités a conduit à ces endroits-là à un bouleversement sur le plan des pratiques quotidiennes des professionnels et de l'organisation des établissements. Voir notamment Schaepepelynck (2018)

⁴³³ Despret (2007, p52)

petites touches, moins globalisantes. Mais qui se veut davantage nuancé, en prise avec la complexité à l'œuvre dans le réel.

La pédagogie étant comme nous l'avons vu un chemin de recherche infinie, il s'agit de ne pas donner de réponses arrêtée. Je tente alors par cette recherche d'allumer quelques petites loupottes qui pourront peut-être éclairer quelques aspects des démarches d'éducation populaire, et plus généralement du champ de l'éducation.

Pour Baptiste Morizot⁴³⁴ le philosophe opère un travail de cartographe. En inventant de nouvelles formulations de problèmes à partir de contradictions qui surgissent dans le réel, il crée des cartes pour nous orienter dans un monde complexe. Il « construit de nouvelles cartes à l'endroit où les anciennes cartes étaient confuses » pour « rendre notre expérience du monde plus claire » ; là où pouvaient se loger de la confusion, de l'incompréhension ; là où l'action pouvait être désordonnée, désorientée.

Ce travail de cartographie a pour vocation d'ouvrir des chemins d'action inhabituels. Il s'agit de revenir sur le terrain. « En philosophie le terrain c'est le lieu où l'on fait atterrir le concept, où l'on voit ce que ça produit comme libération théorique et pratique. » C'est en les mettant à l'épreuve du réel, de la pratique, en confrontant ces visions avec d'autres gens, que nous pouvons alors évaluer l'opérationnalité de ces cartes, et envisager ce qu'elles sont en mesure de produire.

De quelles cartes héritons-nous en pédagogie, et en éducation populaire ? A quels endroits fonctionnent-elles, et à quels endroits empêchent-elles ? Quels effets d'intelligibilité produisent-elles, et que laissent-elles dans l'ombre ? Et comment ces cartes influencent le cours des pratiques ?

De quelles nouvelles cartes aurions-nous besoin ? Des cartes qui permettraient d'autres effets de compréhension, d'autres pistes d'interprétation, et poseraient d'autres attentions ; vigilances nouvelles pouvant ouvrir d'autres potentialités d'action.

J'ai tenté dans ce travail d'esquisser certaines cartes ; le retour au terrain permettra d'envisager ce qu'elles sont en mesure de susciter.

Le mouvement de la recherche ne s'arrête pas une fois ce mémoire rédigé. Reste alors à remettre en dialogue avec les pairs ce qui résulte de ce travail. Et continuer le déplacement du regard et des gestes en faisant redescendre sur le terrain et dans le concret des pratiques ce qui a été élaboré théoriquement. Cet écrit est ainsi une étape vers d'autres devenirs qu'il reste à inventer dans le mouvement de la pratique.

⁴³⁴ MORIZOT Baptiste, *Sur la piste du vivant*, *Les chemins de la philosophie* (par Adèle Van Reeth), France Culture, 2 octobre 2020.

Bibliographie

Cette bibliographie constitue un paysage de lecture donnant à voir ce qui m'a nourri, influencé, et orienté pendant cette recherche ; parfois même en amont, posant alors les germes de certaines des questions que j'ai travaillées ici. Il m'a paru important de rendre compte de ces appuis de lecture, afin de rendre lisible l'environnement épistémique dans lequel je me suis situé, même si dans le corps du texte de ce mémoire ces ouvrages et articles ne sont pas tous nommément cités. Car chacune de ces ressources a laissé une trace, quelle qu'elle soit, en infléchissant à des endroits de ce travail une dynamique d'écriture et de pensée.

Méthode

ARDOINO Jacques, L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives, In : L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation, Université Paris VIII, Formation Permanente, N°25-26, Paris, 1993.

BARBIER René, La Recherche Action, Economica, coll. Anthropos, 1996.

BARTHES Roland, Comment vivre ensemble : cours et séminaire au collège de France (1976-1977), Seuil, 2002.

DESPRET Vinciane, Habiter en oiseau, Actes Sud, collection Mondes sauvages, 2019.

DESPRET Vinciane et PORCHER Jocelyne, Pragmatique de l'expertise et Conclusions en libre parcours, In : Etre bête, Arles : Actes Sud, 2007, pp87-124.

DIVRY Sophie, Cinq mains coupées, Seuil, 2020.

DRAPERI Jean-François, Entretien avec Henri Desroches, in : Recherche & Formation, N°12, 1992. Le mémoire professionnel, pp135-146.

FOSSIER Arnaud et GARDELLA Édouard, Entretien avec Bruno Latour, In : Tracés. Revue de Sciences humaines [En ligne], 10 | 2006, mis en ligne le 11 février 2008, consulté le 29 mai 2021. <http://journals.openedition.org/traces/158>.

GILON Christiane et VILLE Patrick, Manuel de socianalyse, Réveiller les loups, 2019.

REY Alain (dir.), Dictionnaire historique de la langue française, Le Robert, 2019.

Education populaire

ALINSKY Saul, Manuel de l'animateur social, Editions du Seuil, 1976.

ARNOULD Magali, GILON Christiane, VILLE Patrice, La socianalyse institutionnelle ravivée par une nouvelle génération, In : Nouvelle revue de psychosociologie, n°30, 2020. L'institution revisitée, Actualités et Perspectives de l'intervention, pp65-82.

BOURRIEAU Jean, L'éducation populaire réinterrogée, L'Harmattan, 2001.

BRAULT Anthony, Que penser de ses pratiques d'intervention, mémoire du Diplôme des Hautes Etudes en Pratiques Sociales sous la direction de Xavier Lucien et Christian Lamy, 2019.

COLLECTIF, Un peuple, une culture, Manifeste de Peuple et Culture, 1945. Consulté par voie électronique le 1 février 2022) :

http://www.peuple-et-culture.org/IMG/pdf/manifeste_peuple_et_culture.pdf

COLLECTIF, La déclaration de Villeurbanne, 1968. Consulté par voie électronique le 1 février 2022 : <https://sht.asso.fr/wp-content/uploads/2020/05/1-villeurbanne-declaration.pdf>

COLLECTIF (coordonné par l'équipe de *Cassandra/Horschamp* à partir des enquêtes de Franck Lepage), Education populaire, une utopie d'avenir, Les liens qui libèrent, 2012.

COLLECTIF, Le Projet, les cahiers du Pavé, 2012.

COLLECTIF, La Participation, les cahiers du Pavé, 2013.

COLLECTIF, Récits de vie, les cahiers du Pavé, 2013.

COLLECTIF, Appel aux artisans de la formation, Le réseau des CREFAD, 2017. Consulté par voie numérique le 1 février 2022 : <https://reseaucrefad.org/wp-content/uploads/2021/06/Appel-aux-artisans-de-la-formation.pdf>.

COLLECTIF, Nous n'Abandonnerons Jamais l'Espoir, 20 ans de théâtre de l'opprimé, éditions Loco, 2018.

DUCOMTE Jean-Michel, MARTIN Jean-Paul, ROMAN Joël, Anthologie de l'éducation populaire, Privat, 2013.

FREIRE Paulo, Pédagogie de l'autonomie, Eres, 2013.

GOUERY Damien, Questionner des pratiques sociales et éducatives, L'outil de la pratique, la pratique de l'outil, CREFAD Documents, 2018.

HERFRAY Charlotte, Penser vient de l'inconscient, psychanalyse et « entraînement mental », Eres, 2012.

LAMY Christian, Pédagogie de la tendresse, In : Efadine, n°9, 2018.

LAVAL Léa, Poser l'éducation populaire entre savoirs et émancipation : Des pratiques en recherche, in : Recherches et Educations, N°16 Octobre 2016. Emancipations et formation de soi Tome 2 (dossier), pp 102-113.

LAVAL Léa, Travailler les savoirs pour une université autrement populaire, thèse de Doctorat en Science de l'éducation, sous la direction de Jean-Louis Le Grand, Université Paris VIII, 2019.

LEPAGE Franck, De l'éducation populaire à la domestication par la « culture », In : Le monde diplomatique, mai 2009.

LUCIEN Xavier, Histoire de dire de quel bois je me chauffe, In : COLLECTIF, Pédagogies de l'accompagnement, CREFAD Documents, 2015, pp2-3.

MAUREL Christian Education populaire / éducation du peuple ? In : COLLECTIF (coordonné par l'équipe de *Cassandra/Horschamp* à partir des enquêtes de Franck Lepage), Education populaire, une utopie d'avenir, Les liens qui libèrent, 2012 (p17-24).

MORVAN Alexia, Pour une éducation populaire politique. A partir d'une recherche-action en Bretagne, thèse de Doctorat en Science de l'éducation, sous la direction de Jean-Louis Le Grand, Université Paris VIII, 2011.

PEREIRA Irène, Une approche décoloniale : la pédagogie interculturelle critique, In : Questions de classes, juillet 2016. Consulté par voie électronique le 1 février 2022 : <https://www.questionsdeclasses.org/une-approche-decoloniale-la-pedagogie-interculturelle-critique>.

RAUCH Marie-Ange, La déclaration de Villeurbanne, in : Débats Jeunesses, n°6, 2000. Consulté par voie électronique le 27 janvier 2022 : https://www.persee.fr/doc/debaj_1275-2193_2000_act_6_1_1075.

VENIN Léo, Historiciser les pratiques pédagogiques d'éducation populaire, in : Presses de Sciences Po, 2017/2 N°76. « Agora débats/jeunesses », pp 65-78.

Michel Foucault : écrits de l'auteur, cours, et articles connexes

ANDUREAU Jean-Pierre, Assujettissement et subjectivation : réflexions sur l'usage de Foucault en éducation, In : Revue française de pédagogie, volume 143, 2003. « Philosophie et éducation » », pp 17-29.

BLAIS Louis, Savoir expert, savoirs ordinaires : qui dit vrai ? Vérité et Pouvoir chez Foucault, In : Sociologie et sociétés, volume 38, N°2, 2006 « Michel Foucault : sociologue ? », pp 151-163.

CORCUFF Philippe, Contraintes sociales et subjectivations : explorer autrement, avec Marx et Foucault, les parcours sociaux individualisés, In : ERTFUL Servet, MELCHIOR Jean-Philippe, WIDMER Eric (éds.), Travail, santé, éducation. Individualisation des parcours sociaux et inégalités, L'Harmattan, collection "Logiques sociales", 2013, pp. 13-22

FOUCAULT Michel, L'herméneutique du sujet, Cours au collège de France 1981-1982, Seuil, 2001.

FOUCAULT Michel, Qu'est-ce que les Lumières, 1984. In Dits et Ecrits vol. 3, Paris : Gallimard, 2001.

FOUCAULT Michel, Histoire de la sexualité I, La volonté de savoir, coll. Tel, Gallimard, 1994.

FOUCAULT Michel, Le courage de la vérité, Le gouvernement de soi et des autres, Cours au collège de France 1984, Seuil, 2009.

FOUCAULT Michel, Cours du 7 janvier 1976, In : Il faut défendre la société, Cours au collège de France 1975-1976, Edition numérique établie dans le cadre de l'association Michel Foucault sous la direction de François Ewald et Alessandro Fontana, 2012, pp6-19.

FOUCAULT Michel, Qu'est-ce que la critique ? suivi de La Culture de soi, Vrin, 2015

GROS Frédéric, Michel Foucault, une philosophie de la vérité, disponible sur <http://1libertaire.free.fr/IntroPhiloFoucault.html> [consulté le 1 mars 2021].

Gros Frédéric, Sujet moral et soi éthique chez Foucault, In : Archives de Philosophie, 2002/2 (Tome 65), p. 229-237. Consulté en ligne le 15 mai 2021 : <https://www.cairn.info/revue-archives-de-philosophie-2002-2-page-229.htm>.

Jacques Rancière : écrits de l'auteur et articles connexes

BOTELLO Florence, Penser l'émancipation à partir de Jacques Rancière, In : Acta Fabula, 2010, vol. 11, N°7, « S'émanciper. Avec Jacques Rancière ». Disponible sur <http://www.fabula.org/revue/document5822.php> [consulté le 26 novembre 2019].

BENVENUTO Andréa, CORNU Laurence et VERMEREN Patrice, L'actualité du maître ignorant Entretien avec Jacques Rancière réalisé à Paris le 24 janvier 2003, In : Presses Universitaires de Caen, 2005/1 N°27 « Le Télémaque », pp21-36.

COHEN Deborah, Rancière sociologue, autrement, In : Labyrinthe 2004/1 N°17, « Jacques Rancière, l'indiscipliné », pp 97-101.

LE GROS Julien Jacques Rancière, « le philosophe plébéien », Entretien avec Jacques Rancière réalisé le 2 avril 2018. Disponible sur <https://the-dissident.eu/jacques-ranciere-philosophe-plebeien/> [consulté le 15 avril 2021]

NORDMANN Charlotte, Bourdieu/Rancière : La politique entre sociologie et philosophie, Paris : Editions Amsterdam, 2006.

RANCIERE Jacques, La nuit des prolétaires : archives du rêve ouvrier, Paris : Fayard, 1981.

RANCIERE Jacques, La Mésentente. Politique et philosophie, éditions Galilée, 1995.

RANCIERE Jacques, Le maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle, 10X18, 2004.

RANCIERE Jacques, préface à la traduction en Hindi de La nuit des prolétaires publié par Sarai (Delhi), 2008. Disponible sur <http://1libertaire.free.fr/JRanciere70.html> [consulté le 1 avril 2021].

Autres ouvrages et articles

BAYARD Pierre, Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?, Les éditions de Minuit, 2007.

BAYARD Pierre, Comment parler des faits qui ne se sont pas produits ?, Les éditions de Minuit, 2020.

BENASAYAG Miguel et DEL REY Angélique, Eloge du conflit, La Découverte, 2012.

BENASAYAG Miguel et DEL REY Angélique, De l'engagement dans une époque obscure, Le passager clandestin, 2017.

BONNARDEL Yves, La domination adulte, Myriadis, 2020.

BUTLER Judith, Humain, inhumain, Le travail critique des normes, Entretiens, Editions Amsterdam, 2005.

CIFALI Mireille, Pour une poétique du savoir, In : Revue Cliopsy n° 10, 2013, pp 9-22.

CIFALI Mireille, Une altérité en acte : grandeurs et limites de l'accompagnement, In : COLLECTIF, Pédagogies de l'accompagnement, CREFAD Documents, 2015, pp19-48.

CIFALI Mireille, Préserver un lien, éthique des métiers de la relation, PUF, 2019.

COLLECTIF Habiter le trouble avec Donna Harraway, éditions du Dehors, 2019.

DE CERTAU Michel, L'invention du quotidien 1. Arts de Faire, Folio Essais, 1998.

DELBOS Geneviève, Savoir du sel, sel du savoir, In Terrain, 1/ octobre 1983, « Les savoirs naturalistes populaires », pp11-22.

DELBOS Geneviève, Eux ils croient... Nous on sait..., In : Ethnologie française T 23, N3, 1993, « Science / Parascience : Preuves et épreuves », pp. 367-383

DELEUZE Gilles et GUATTARI Félix, Milles Plateaux, Les éditions de minuit, 1980.

DELIGNY Fernand, Œuvres, L'arachnéen, 2017.

DELIGNY Fernand, Lettres à un travailleur social, L'arachnéen, 2017.

ERIBON Didier Retour à Reims, Flammarion, 2010.

FILLION Fabienne, GILON Christiane, VILLE Patrice, Il propose, elles disposent, 2004. Article consulté par voie numérique le 1 février 2022 : <https://docplayer.fr/152720460-Il-propose-elle-dispositif.html>.

GROS Frédéric, Désobéir, Editions Albin Michel / Flammarion, 2017.

GROSFOGUEL Ramón, Vers une décolonisation des « uni-versalismes » occidentaux : le « pluri-versalisme décolonial », d'Aimé Césaire aux zapatistes, In : Achille Mbembe éd., *Ruptures postcoloniales. Les nouveaux visages de la société française*. La Découverte, 2010, pp. 119-138.

GUIRAUD Marc, Le rapport au savoir, document préparatoire à une conférence donnée à l'Institut Régional du Travail Social de Talence, 1995. Texte non publié transmis par l'auteur.

GUIRAUD Marc, L'action sociale comme pratique artistique, document préparatoire à une conférence donnée pour le master « pratiques artistiques et action sociale » de Bordeaux 3, le 11 octobre 2006, nouvelle écriture du 8 mai 2007. Texte non publié transmis par l'auteur.

GWIAZDZINSKI Luc, Eloge de l'errance et de la désorientation, in GUENIN H., DESANGES G. Variations labyrinthiques, Centre Pompidou, pp.52-56, 2011.

HADOT Pierre, Qu'est-ce que la philosophie antique ?, Folio essais, 1996.

HARRAWAY Donna, Savoirs situés : la question de la science dans le féminisme et privilège de la perspective partielle, In : Des singes, des cyborgs et des femmes. La réinvention de la nature, chap.9, trad. Oristelle Bonis, Exils, 2007.

HARRAWAY Donna, Vivre avec le trouble, trad. Vivien Garcia, Les éditions des mondes à faire, 2020.

ILLITCH Ivan, Une société sans école, Points, 2015.

JACOB Christian, P.Veyne. Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ? Essai sur l'imagination constituante, In : Revue de l'histoire des religions, tome 202, N°2, 1985, pp161-166.

LAPASSADE Georges, L'analyse institutionnelle, In : L'Homme et la société, N°19, 1971, « sociologie et marxisme », pp 185-192.

LAPASSADE Georges, Peut-on enseigner l'analyse institutionnelle ? In : Revue « Pour », n°36, 1973.

LAPASSADE Georges, Groupes, organisations, institutions, Coédition Economica, 2006.

LENCLUD Gérard, Vues de l'esprit, art de l'autre. L'ethnologie et les croyances en pays de savoir, In : Terrain N°14, mars 1990, « L'incroyable et ses preuves, pp 5-19.

LONDON Jacques, Martin Eden, Editions 10/18, 1997.

LOUIS Edouard, En finir avec Eddy Bellegueule, Points, 2015.

LOUIS Edouard, Histoire de la violence, Seuil, 2016.

LOUIS Edouard, Combats et métamorphoses d'une femme, Seuil, 2021.

LOURAU René, L'analyse institutionnelle, Les éditions de minuit, 1970.

LOURAU René, La clé des champs, une introduction à l'analyse institutionnelle, Economica, 1997.

MACE Marielle, Styles, critique de nos formes de vie, Gallimard, 2016.

MORIZOT Baptiste, Sur la piste animale, Actes Sud, collection Mondes sauvages, 2018.

MORIZOT Baptiste, Manières d'être vivant, Actes Sud, collection Mondes sauvages, 2020.

OURY Jean, Le collectif, le séminaire de Saint-Anne, Champ social éditions, 2005.

OURY Jean, La psychothérapie institutionnelle, de Saint-Alban à La Borde, éditions d'une, 2016.

ROSA Hartmut, Accélération, une critique sociale du temps, traduit de l'allemand par Didier Renault, La Découverte, 2010.

SCHAEPELYNCK Valentin, L'institution renversée. Folie, Analyse institutionnelle et champ social, coll. Parcours, éditions Eterotopia France, 2018.

VERCAUTEREN David, Micropolitiques des groupes, pour une écologie des pratiques collectives, Les prairies ordinaires, 2011.

VIVEIROS DE CASTRO Eduardo, Métaphysiques cannibales, PUF, 2009.

Filmographie et émissions de radio

BOUTANG Pierre-André, L'abécédaire de Gilles Deleuze, éditions Montparnasse, 2004.

DERVAUX Benoit, La Devinière, Les films du fleuve et Dérives, 1999.

DEYRE Martine, Le sous-bois des insensés, une traversée avec Jean Oury, Les films du Tambour de Soie, 2015.

MORIZOT Baptiste, Sur la piste du vivant, *Les chemins de la philosophie* (par Adèle Van Reeth), France Culture, 2 octobre 2020.

SLOTEDIJK Peter, L'origine de la philosophie, c'est le mépris, *Les chemins de la philosophie* (par Adèle Van Reeth), France Culture, 11 juin 2021.

Interventions

BRAS Gérard, Les voies du peuple. Eléments d'une histoire conceptuelle, intervention du 22 novembre 2018, *Rencontres du Réseau des CREFAD*, Villefranche de Rouergue (12).

CORCUFF Philippe, intervention du 23 février 2019, dans le cadre du séminaire itinérant des acteurs et entrepreneurs sociaux du réseau des CREFAD, Perpignan (66).

DESPRET Vinciane et MORIZOT Baptiste, A partir du vivant, dialogue entre Vinciane Despret et Baptise Morizot, *La manufacture des idées* (modérateur Emmanuel Favre), le 22 août 2020 à Hurigny (71). Disponible en ligne : <https://lamanufacturedidees.org/podcast/22-aout-2020-dialogue-entre-vinciane-despret-et-baptiste-morizot/> [consulté le 1 juin 2020].

Les impensés de l'éducation. Séductions, convictions, transmissions, *Rencontres du réseau des CREFAD*, du 24 au 27 novembre 2017, Saint Ours Les Roches (63).

Table des matières

SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	6
Emanciper ? Loger la recherche dans une contradiction qui travaille l'éducation	6
Une recherche-action située dans l'éducation populaire	7
Pour annoncer la suite	9
Préliminaires : regarder le geste d'éducation par la focale du savoir.....	11
Eduquer, un mouvement pris entre contraintes et autorisation ; assujettissement et subjectivation	11
Envisager le rapport d'éducation en terme de rapport social.....	13
Chaque forme d'éducation est porteuse d'une pédagogie, d'une éthique, et d'une politique	14
Regarder les formes d'éducation par la focale du rapport de savoir, et du rapport aux savoirs	16
 PREMIERE PARTIE : LES RECITS QUI ANCRENT CETTE RECHERCHE	 18
 <i>GENEALOGIE DE L'ACTEUR-CHERCHEUR ET GENEALOGIE DE L'EDUCATION POPULAIRE</i>	
Autobiographie raisonnée : un praticien de l'éducation populaire en prise avec des affiliations multiples et des contradictions de posture	20
Entre école, milieu familial et université : ambivalence des rapports aux savoirs.....	21
Arpenter les livres et explorer des mondes, entre évasion et autodidaxie.....	21
Un élève fabriqué par l'école, en lutte contre l'institution scolaire.....	21
Fuir la production de l'élite, étudier une philosophie détachée des pratiques de vie	23
Savoirs émancipateurs et violence symbolique du savoir, histoires de classes	24
Pratiquer le regard de l'anthropologie : vers les savoirs de l'autre.....	25
Des savoirs trop contraints et déracinés de la pratique, quitter l'université	26
Confusions et richesses d'un parcours dans le champ hétérogène de l'éducation populaire	26
Entrer dans l'éducation populaire, de l'animation aux méthodes actives de formation	26
Articuler l'éducation populaire au travail socioéducatif, entre faire avec et faire pour	28
Transformer la société par l'éducation populaire politique, la pédagogie de la révolution	32
Resituer l'éducation populaire dans des finalités éducatives, la pédagogie de la tendresse.....	35
Interpeller l'éducation populaire par son dehors, vers une pédagogie du non-savoir	39
Suivre des lignes de fuite de l'éducation populaire, ouvrir les pédagogies.....	45
Se mettre en recherche à partir de l'éducation populaire, la recherche-action comme pédagogie	49
Ancrer la recherche dans les contradictions qui me traversent, et qui traversent l'éducation populaire	53
 Histoire(s) d'un terrain composite : l'éducation populaire ou les contradictions du rapport d'éducation dans un champ (de bataille) de finalités	 55
Souveraineté populaire et sujet souverain : se dégager des tutelles par les savoirs au siècle des Lumières..	55
Le rapport Condorcet : éduquer le peuple pour exercer la démocratie	55
Les Lumières : se constituer comme sujet autonome par l'exercice de la raison critique	57
L'éducation populaire au XIX ^e siècle : l'éducation politique des adultes	58
Eduquer le peuple, un terrain d'affrontement aux enjeux très politiques.....	58
Une dimension du mouvement ouvrier : Instruire pour révolter.....	59
Histoires d'émancipations intellectuelles au XIX ^e siècle : d'autres figures d'éducation populaire ?	61
Des artistes, des poètes et des philosophes : la face cachée du mouvement ouvrier	61
Renverser les ordres du savoir dans la relation d'éducation : Jacotot ou le maître ignorant	63
Démocratiser les biens culturels ou bâtir la démocratie culturelle ? Regards sur des moments du XX ^e siècle	67
Les Universités Populaires : une rencontre ratée entre les intellectuels et le peuple	67
La démocratisation culturelle : les producteurs de culture, et les autres	69

Rendre la culture au peuple et le peuple à la culture	71
Quelques dynamiques d'éducation populaire au tournant du XXI ^e siècle	75
L'animation socioculturelle, des sujets qui animent des objets	75
Détourner les dispositifs ou devenir expert, de la pédagogie à l'approche par outils	76
Formation militante et idéologique, ou éducation politique par l'action collective ?	79
Reconnaissance des savoirs profanes et décolonisation de la pensée, d'autres pédagogies critiques	82
Ancrer la recherche à partir d'un certain point, situé dans l'éducation populaire et ses histoires	85
Retour sur certaines contradictions traversant l'histoire de l'éducation populaire	85
Me situer ; en tant que praticien, et comme chercheur	89

DEUXIEME PARTIE : L'EDUCATION POPULAIRE, SAVOIRS EMANCIPATEURS OU PRATIQUES DU SAVOIR EMANCIPEES ? 93

DES TENTATIVES DE SUBVERSION DU RAPPORT D'EDUCATION AUX USAGES DES SAVOIRS COMME TECHNIQUE DE SOI

Rapports de savoir : vers une horizontalité du rapport d'éducation ?	98
Ce qu'on partage ou pas comme savoir, une question permanente dans la pratique	98
Prégnance du paradigme de l'instruction	100
L'école comme figure en négatif du rapport au savoir et de sa transmission.....	100
La pédagogie de l'abrutissement : des maîtres aux prêtres explicateurs	101
L'éducation politique des adultes : des mécanismes de la dépossession à la dépossession de la parole	104
Subvertir le rapport d'éducation ?	109
Le formateur, c'est juste celui qui signe les papiers	109
Sortir d'une pédagogie du mépris et affirmer l'égalité des intelligences	110
Garantir une pédagogie plutôt que transmettre des savoirs	112
Ce qui insiste et travaille en creux : les savoirs, légitimité et monnaie d'échange du formateur ?	116
Des tentatives d'instituer un rapport de formation horizontal.....	121
Le formateur en éducation populaire, figure inversée de l'expert consultant	121
Partager ses savoirs : restaurer la dimension de dialogue dans le rapport d'éducation	124
Une parole de formateur qui pèse : enjeux de vérité dans les réseaux de savoir-pouvoir	126
Considérer les rapports de domination à l'œuvre ou partir du principe de l'égalité des intelligences	127
Adopter une attitude d'humilité vis-à-vis de ses propres savoirs, voire de fragilité	133
Décentrer le formateur de la scène pédagogique, ouvrir la multiplicité des positions de savoir-pouvoir	134
Pour conclure (partiellement) et ouvrir sur la suite : inventer des dispositifs, travailler des attitudes	138
De la vision tutélaire de l'émancipation aux événements d'émancipation	138
Le dispositif : questionner la technicisation et l'idéologisation de la pratique, et ouvrir les formes.....	139
Militantisme politique et attitude pédagogique : transformation sociale ou attention sans intention ?	143
Rapports aux savoirs : dessiner d'autres chemins, multiplier les usages	149
Résister aux assignations, (s')autoriser à franchir des frontières	150
Clôtures et assignations dans les territoires du savoir	150
Au-delà des interdits et des frontières, arpenter les terres de savoir et s'autoriser,	151
Se déloger des logiques d'assignation, bifurquer : un geste d'affirmation politique.....	155
L'exigence du maître : pousser les personnes à dépasser les limites qui s'imposent	157
De l'appropriation des savoirs aux pratiques des savoirs comme technique de soi	160
Cultiver l'infidélité et l'indocilité face aux savoirs : attitude critique et refus des discours-maîtres	160
Braconner des savoirs, et réinventer les savoirs à partir de sa vérité de sujet	165
Faire usage des savoirs, frotter la théorie et la pratique.....	167
S'équiper de savoirs pour instruire la lutte politique ou pour se transformer ?	170
Se déprendre de soi, devenir sujet : l'usage des savoirs comme technique de soi.....	173
Prendre soin du monde par la curiosité ; élargir sa sensibilité et se rendre attentif	179
Et ne cesser d'entretenir le mouvement des savoirs ; transmettre pour entretenir la vie des savoirs	182

CONCLUSION : VERS UNE INSURRECTION DES SAVOIRS ?	184
Reprise de certains éléments issus de la recherche	184
Critique de la dimension tutélaire de l'émancipation, agissante dans l'éducation populaire	184
Des actes politiques d'émancipation, bifurcations clandestines dans l'ordre policier des savoirs	187
L'émancipation, une pratique de soi : devenir-autre par les savoirs comme techniques de soi	190
Des pratiques émancipées : maintenir le mouvement et l'interpellation de la pratique	192
Perspectives sur d'autres dynamiques de recherche	193
Critique du grand partage entre savoirs et croyances : considérer la pluralité des régimes de vérité	194
Produire des outils variés de recherche, et repérer la recherche se faisant (déjà)	197
 APPENDICE METHODOLOGIQUE : SE RETOURNER SUR LE CHEMIN PARCOURU.....	199
Retracer les chemins buissonniers d'une recherche	200
Une non-méthode de recherche ? Entre errance et paideia	200
Se faire l'observateur et le rapporteur de sa propre méthode	201
 Archéologies d'un questionnement.....	203
Au-delà des frontières de l'éducation populaire, tracer une diagonale pour nommer un métier	203
La non-directivité, ou comment ne pas avoir de projet sur l'autre ?	205
Un fantasme : ça serait quoi une éducation de la puissance, du désir, et du singulier ?	206
Figures d'autorité et héritages, entre avoir un maître et le tuer	207
Accompagner à la création de soi : le groupe comme support de pédagogies et lieu d'un devenir-soi... ..	208
Resituer la recherche dans l'éducation populaire, gestes critiques et potentialités	209
Poser les bases d'une éducation critique ou bricoler des pédagogies	210
Saisir le savoir comme analyseur du champ de l'éducation populaire.....	211
 S'orienter dans le présent à la lumière du passé	214
Se raconter, un acte de recherche	214
De la démarche d'autobiographie raisonnée à l'élaboration d'une auto-analyse	214
L'auto-analyse : un préalable à la recherche, et un morceau de cette recherche	215
Analyser des moments historiques de l'éducation populaire pour éclairer les enjeux du présent	216
Apprendre du passé : saisir le terrain par des moments historiques analysés	216
D'une curiosité pour l'histoire et ses mythes à une démarche généalogique plus méthodique	217
 Questionner des praticiens de l'éducation populaire et tisser un écrit à partir de ces paroles	219
Aller collecter des matériaux sur le terrain : à la rencontre de praticiens	219
Cerner un terrain d'enquête : du désir, du pratique, et des attentions cartographiques.....	219
Regarder a posteriori le terrain d'enquête : dynamiques généalogiques	224
Ecouter le terrain à partir des questions qui leur importent, et des réponses qu'ils en donnent	225
Ecrire pour faire parler le terrain : donner à entendre et ouvrir le sens.....	227
Faire dialoguer des formes de pensées et de savoirs entre eux	228
Faire un travail de montage, déployer les paroles	228
Rendre justice à chaque position, tenir son endroit, se laisser déplacer	231
Converser avec Jacques Rancière, Michel Foucault, et tenir table ouverte	232
En guise d'ouverture : allumer des loupiottes, esquisser des cartes, revenir à la pratique.....	235
 BIBLIOGRAPHIE.....	237
Méthode.....	237
Education populaire	237
Michel Foucault : écrits de l'auteur, cours, et articles connexes	239
Jacques Rancière : écrits de l'auteur et articles connexes	240
Autres ouvrages et articles.....	241
Filmographie et émissions de radio	243
Interventions	243

TABLE DES MATIERES	245
RESUME	249

Un document annexe est joint à ce présent mémoire

Il est constitué de la compilation des retranscriptions des treize entretiens réalisés à l'occasion de cette recherche.

Résumé

Cette recherche-action s'intéresse aux façons dont sont travaillés les savoirs dans les pédagogies d'éducation populaire et ce qu'elles disent des finalités à l'œuvre dans ce champ. Les généalogies de mon parcours de praticien et du champ de l'éducation populaire mettent à jour des héritages contradictoires et des conceptions différentes de l'émancipation. Je situe alors mon travail dans une perspective critique envers une vision tutélaire et dogmatique de l'émancipation pour envisager l'émancipation en terme de dynamiques et à partir du sujet. Quelles manières de pratiquer le savoir suscitent des processus de subjectivation, et lesquelles participent à des logiques d'assujettissement ?

Afin d'interpeller les pratiques contemporaines d'éducation populaire, je mets en dialogue les propos de praticiens recueillis sur le terrain avec la philosophie et d'autres éclairages en sciences humaines. Le politique entendu comme pratique radicale de l'égalité (en référence à Jacques Rancière) permet de saisir l'émancipation comme bifurcations dans l'ordre policier des savoirs ; dérangements du rapport de savoir institué dans le rapport d'éducation ; passages clandestins de frontières dans un champ de savoirs parcouru de clôtures symboliques. La subjectivation (en référence à Michel Foucault) est à la fois le travail de soi sur soi et le mouvement même du sujet. L'émancipation est alors la tâche d'un sujet qui joue sa propre vérité en regard des savoirs et pouvoirs qui le traversent. Altérant les savoirs comme il se fait altérer, il invente par l'usage des savoirs son propre régime de sens et ses manières de vivre. De l'attention sans intention, à l'attitude critique, jusqu'à la pratique de la curiosité comme soin des autres et du monde, ce travail dégage également des attitudes éthiques qui donnent des allures plurielles aux pratiques de l'émancipation.

This action-research focuses on the ways in which knowledges are handled in popular education pedagogies, as well as what they express on the purposes at work in this field. Both the genealogy of my path as a practitioner, and the one regarding the field of popular education bring to light contradictory legacies and different conceptions of emancipation. Thus, I tend to think my work in a critical perspective towards a tutelary and dogmatic vision of emancipation, in order to consider emancipation in terms of dynamics and from the perspective of the subject. Which ways of practicing knowledge create processes of subjectivation, and which ones contribute to logics of subjection ?

In order to challenge contemporary practices of popular education, I put in dialogue the words of practitioners collected in the field, with philosophy and other insights from humanities. Politics, understood as a radical practice of equality (in reference to Jacques Rancière) make it possible to seize emancipation as bifurcations in knowledge's policing; disturbances of the instituted knowledge relationship in the relationship of education; clandestine border crossings in a field of knowledge, crosscut by symbolic fences. Subjectivation (in reference to Michel Foucault) is both the work of self upon self and the very movement of the subject. Thus, emancipation is the task of a subject who enacts his own truth with regard to the knowledges and powers that cross him. Altering knowledge as he gets himself altered, he invents, through the use of knowledge, his own meaning scheme and his ways of living.

From attention without intention, to a critical attitude, up to the practice of curiosity as care for others and the world, this work also brings out ethical attitudes that give plural aspects to the practices of emancipation.