

Petit manuel d'éducation populaire conscientisante

Autrice : Irène Pereira

Juillet 2021

Sommaire

Partie 1- Qu'est-ce que l'éducation populaire ?

Partie 2- Pratiques de recherche et pratiques de création

Partie 3 - La lutte contre les injustices sociales

Partie 4 – S'organiser et décider

Partie 5 - Mobiliser

Partie 6 - Éthique de la critique et agir anti-oppression.

Annexes :

1 – Discussion à visée philosophique et pédagogie critique.

2 – Lutter contre les discriminations avec des vidéos conscientisantes

3 – Qu'est-ce qu'un « brave space » ?

4 – Charte d'éthique anti-oppressive

5 – L'éthique de l'allié-e.

Bibliographie et sitographie.

Présentation de l'autrice :

Irène Pereira est sociologue et philosophe de formation.

- **Sur le plan de la recherche académique :**

- Elle a travaillé sur la formation syndicale et les pratiques libertaires

(avec des méthodes qualitatives : entretiens, observations ethnographiques, auto-ethnographie, recherche-action, ect...).

- Elle est également une spécialiste de l'œuvre du philosophe et pédagogue Paulo Freire et du courant international des pédagogies critiques (pédagogie critique féministe, pédagogie décoloniale, pédagogie queer, éco-pédagogie, ect...)

- **Sur le plan des pratiques :**

- Elle anime depuis plus de 10 ans des projets d'éducation populaire en ligne avec des sites Internet comme : l'IRESMO

– Institut de recherche et d'éducation sur les mouvements sociaux - ou Les cahiers de pédagogies radicales...

- Elle participe régulièrement à des interventions à destination de professionnels et professionnelles dans des syndicats, des associations d'éducation populaires et des ONG.

Éditions

Les cahiers de pédagogies radicales

- Collection : Opuscules -

2021

ISSN : 2679-8891

1 - Qu'est-ce que l'éducation populaire ?

(Introduction)

Cette présentation de l'éducation populaire est orientée sur la philosophie (ou la théorie critique) et les pratiques de l'éducation populaire. Il ne s'agit donc ni d'un travail d'histoire de l'éducation populaire, ni de sociologie de l'éducation populaire, mais plutôt d'une approche philosophico-pratique de l'éducation populaire. Il s'agit d'une réflexion sur la praxis (théorie-action) de l'éducation populaire.

Les notions comme « éducation », « populaire » ou « éducation populaire » ne sont pas simples dans la mesure où en réalité un même terme peut avoir des acceptions différentes. L'objet de cette première partie est de mettre à jour plusieurs de ces acceptions, mais également de proposer une définition de l'éducation populaire.

1. Qu'est-ce que l'éducation ?

On distingue généralement entre instruire, former et éduquer. Instruire renvoie à la transmission de connaissances. Former désignerait davantage la professionnalisation comme dans le cas de la « formation professionnelle ». Éduquer est généralement employé pour faire référence au développement de savoirs-être en lien avec des valeurs. La notion d'éduquer est davantage liée à une conception philosophique. Il y a semble-t-il principalement deux conceptions de l'éducation. Soit, l'éducation est centrée sur l'épanouissement personnel, soit l'éducation est orientée vers la vie en société. Cette deuxième vision de l'éducation est collective contrairement à la première.

2. Qu'est-ce que le populaire ?

Le terme populaire, tout comme le terme éducation, pose également des difficultés. Tout d'abord, populaire peut renvoyer à la notion de peuple. Le peuple est une notion politique qui englobe l'ensemble d'une population quelque soit sa classe sociale.

Mais la notion de « populaire » peut plus spécifiquement désigner les classes populaires. Ce qui veut dire une partie du peuple qui est située en bas dans l'échelle sociale : les paysans, les ouvriers... Aujourd'hui, certains sociologues considèrent, qu'en France, les classes populaires sont constituées par les ouvriers et les employés non-qualifiés.

3. Une éducation pour le peuple, par le peuple ou avec le peuple ?

Parler d'une éducation populaire pose une première question. S'il s'agit d'une éducation en lien avec les classes populaires, qui est l'éducateur ou l'éducatrice ? Une première conception consiste à considérer qu'il s'agit d'une éducation du peuple par l'élite sociale. Une deuxième conception considère au contraire que le peuple (au sens de classes populaires) peut s'éduquer lui-même. On appelle parfois cette conception « populiste ». Ici le populisme désigne le fait de défendre une vision positive du peuple. Une troisième conception consiste à considérer que l'éducation populaire est l'éducation qui est faite avec le peuple : « la pédagogie des opprimés : celle qui doit être élaborée avec les opprimés et non pour eux » (Paulo Freire, *La pédagogie des opprimé-e-s*). Cette troisième conception a été en particulier défendue par le plus important pédagogue latino-américain et la plus importante référence internationale en matière d'éducation populaire : le brésilien Paulo Freire (1921-1997).

4. Le terme « éducation populaire » : une notion polysémique.

En France, les chercheurs et chercheuses qui ont travaillé sur la notion « d'éducation populaire » mettent en lumière la difficulté à définir cette notion :

« On chercherait en vain une définition de l'« éducation populaire » qui fasse l'objet d'un accord suffisant ; c'est un lieu commun des chercheurs et des militants que de rappeler la difficulté à définir cette forme d'éducation. Pour le dire schématiquement, deux grandes familles d'usages de l'expression « éducation populaire » coexistent aujourd'hui. La première se réfère à l'usage administratif du terme, dont le point d'attache se situe dans une modeste catégorie administrative qui découle de l'existence de l'agrément Jeunesse et éducation populaire (JEP) (...)

À cette première acception s'ajoute un usage récent remontant au milieu des années 1990, ni administratif ni à proprement parler hérité : **l'éducation populaire sert alors à désigner une nouvelle forme de rapport contestataire au politique qui passerait par la critique sociale mais sans recourir aux formes traditionnelles des luttes politiques (partis, coordinations) et qui mettrait l'accent sur des formes de prise de conscience et sur l'importance du combat culturel.** Ceux qui s'en réclament n'appartiennent pas tous à l'origine au secteur JEP, et si c'est le cas, ils proviennent de ses marges intellectuelles, volontiers critiques de l'institutionnalisation et de ses effets en termes de dépolitisation.

L'archétype pourrait être Franck Lepage. Cet usage s'est développé hors du secteur de l'animation – ainsi le mouvement ATTAC s'en réclame-t-il à ses origines – provoquant par réaction un retour en grâce de son usage dans le secteur institutionnalisé qui, avec des nuances, s'en était détourné depuis la fin des années 1960. Les deux usages de l'expression se superposent donc partiellement, du point de vue des acteurs, très peu en revanche du côté des publics et des pratiques concernées. »

(Extrait de : Besse, Laurent, Frédéric Chateigner, et Florence Ihaddadene. « L'éducation populaire », *Savoirs*, vol. 42, no. 3, 2016, pp. 11-4)

Dans le cadre de cette présentation, nous nous intéresserons plus spécifiquement à la deuxième acception de l'éducation populaire : « l'éducation populaire sert alors à désigner une nouvelle forme de rapport contestataire au politique qui passerait par la critique sociale mais sans recourir aux formes traditionnelles des luttes politiques (partis, coordinations) et qui mettrait l'accent sur des formes de prise de conscience et sur l'importance du combat culturel ».

5 . Education populaire et émancipation.

Le brésilien Paulo Freire est à l'origine du courant d'éducation populaire libératrice en Amérique latine. L'éducation populaire dans le sous-continent latino-américain, dans la continuité de son œuvre, occupe une place très importante en tant que secteur social.

Voici comment Paulo Freire définit l'éducation populaire dans un ouvrage intitulé *Que faire ? - Théorie et pratique de l'éducation populaire* – (1989) [non traduit en français] :

« Je considère l'éducation populaire comme un effort de mobilisation, d'organisation et d'encapacitation des classes populaires, capacitation scientifique et technique. Je considère que dans cet effort, il ne faut pas l'oublier, il faut du pouvoir, ou dit autrement, il faut transformer cette organisation de pouvoir bourgeois pour que l'on puisse faire l'école d'une autre manière. C'est une première définition qui provient de cet effort. Il y a une étroite relation entre l'école et la vie politique ». [traduction I.P.]

Contrairement à l'idée que l'on se fait actuellement en France de l'éducation populaire, comme on le voit dans cet extrait Paulo Freire ne fait pas nécessairement une opposition entre éducation non-formelle (éducation populaire hors l'école) et l'école. Si Paulo Freire s'est fait connaître initialement dans l'alphabétisation des adultes dès les années 1960, en 1989, il devient secrétaire de l'éducation de la ville de São Paulo et il est chargé de la réorganisation de l'enseignement primaire (ce qui correspond à l'éducation primaire et au collège).

Comme on le voit dans cet extrait, Paulo Freire établit un lien fondamental entre l'éducation populaire et politique. C'est ce lien que l'on retrouve dans le mouvement des SCOP d'éducation populaire dont Franck Lepage est une des figures :

« Si aujourd'hui on prononce le mot « culture » chacun entend « art ». La culture est donc devenue ce patrimoine chic de référence des gens « cultivés » qui est fait de peinture, de musique et de danse. Autrement dit, la culture de la classe dominante, un ensemble de productions esthétiques raffinées parfaitement inoffensives et qui ne peuvent plus servir en rien à nous défendre. Or la culture ce n'est pas cela. La culture est l'ensemble des stratégies qu'un individu mobilise pour résister dans la domination. **La culture c'est ce qui permet de comprendre le système, et notre place dans le système. C'est l'explication politique du système, c'est-à-dire l'explication politique des différentes dominations**

que nous subissons ou que nous faisons subir dans le système. (...)

Une action d'éducation populaire est une action culturelle en ce sens qu'elle consiste à modifier la représentation d'un problème (le racisme, le chômage, la violence à l'école, le viol, etc.) pour en faire apparaître l'effet de système en lien avec une organisation socio-économique générale de la société : le capitalisme. Dès lors, un travailleur social qui analyse, à partir de son expérience, la façon dont les gens sont dominés dans des dispositifs, et qui produit du savoir politique à partir de cela, réalise un acte profondément culturel. [...] **Nous appelons cet acte culturel, de l'éducation populaire. Il serait encore plus simple de parler d'éducation politique, d'éducation critique ou d'émancipation.**

Cela implique nécessairement [qu'elle] soit radicale, c'est-à-dire qu'elle s'attaque à la *racine* des choses : *les rapports sociaux* de domination – ce qui fait système –, et non qu'elle reste au simple niveau des *relations sociales* – ce qui se passe entre des individus. » (Extrait de : Lepage, Franck. « Récupérons la culture ! Les conférences gesticulées : une réappropriation culturelle dans une perspective de transformation sociale », Pour, vol. 226, no. 2, 2015, pp. 143-148.)

Cet extrait de texte amène plusieurs commentaires. Le premier, c'est que F. Lepage propose une définition du terme culture. Le terme culture est difficile à définir car lui aussi est polysémique. Il existe en effet plusieurs formes de cultures : culture savante/culture populaire, culture de masse, culture légitime, culture artistique/culture scientifique, culture générale ect... Ce que Franck Lepage récuse c'est une conception que l'on retrouve dans le terme Ministère de la Culture qui réduit la culture à la culture artistique qu'il associe à une culture de l'élite sociale.

Mais en même temps, l'idée d'éducation populaire se heurte à une difficulté. Si l'éducation populaire ne s'identifie pas à la transmission de la culture de l'élite sociale, existe-t-il une « culture populaire » ? Le problème c'est que la culture populaire tend à désigner aujourd'hui la culture des média de masse : la musique commerciale, les séries télévisées ect...

Franck Lepage propose donc une définition de la culture propre à l'éducation populaire politique. Qu'est-ce que la culture pour l'éducation populaire politique ? « La culture c'est ce qui permet de comprendre le système, et notre place dans le système. C'est l'explication politique du système, c'est-à-dire l'explication politique des différentes dominations que nous subissons ou que nous faisons subir dans le système » (Lepage). Il s'agit d'une définition politique de la culture. Ici le terme de politique ne renvoie pas à un lien avec des partis politiques, mais à une lecture critique du monde social.

Mais en outre, il affirme une deuxième idée importante. L'éducation populaire a pour fonction de nous faire prendre conscience que nos expériences sociales d'oppression ont une origine systémique en particulier qu'il s'agit de rapports sociaux. Cette analyse est radicale car elle renvoie les expériences sociales d'oppression à une racine qui se trouve dans l'organisation socio-économique.

Néanmoins, la conception de Franck Lepage dans ce texte est limitée dans la mesure où il identifie l'organisation socio-économique (l'analyse matérialiste) au système économique capitaliste. Or c'est cette analyse qui aboutit à la dissolution de la SCOP Le pavé que Franck Lepage avait co-fondé entre autres avec Alexia Morvan, autrice d'une thèse de doctorat à Paris 8 sur l'éducation populaire politique. En effet, les inégalités dans l'organisation économique de la société ne sont pas liées uniquement aux rapports sociaux de classes économiques, mais également, entre autres à des rapports sociaux de sexe. C'est une thèse qui se trouve mise en lumière par les recherches issues de la sociologie féministe matérialiste.

L'éducation populaire est donc un processus par lequel une personne confrontée à un problème social prend conscience du caractère systémique de ce problème social, ce qui veut dire qui structure la société, et non pas simplement relatif à un problème entre des personnes. Cette prise de conscience sociale ou « conscientisation » est suivie dans l'éducation populaire de la mise en place de perspectives d'action pour transformer la réalité sociale. L'éducation populaire conscientisante vise l'émancipation, ce qui veut dire la remise en question des rapports sociaux d'oppression : le classisme (lié aux inégalités de classes sociales), le racisme, le sexisme, le validisme (lié au handicap), l'homophobie, la transphobie ect....

6. Les principes de l'éducation populaire selon Paulo Freire

La pédagogie des opprimé-e-s (rédigée en 1968 et publiée pour la première fois en anglais en 1970) est l'œuvre majeure de Paulo Freire. Selon une étude de 2016, il s'agit du 3^e ouvrage le plus cité au monde dans le domaine des sciences humaines et sociales. A la lecture de cet ouvrage, il est possible de dégager les principes de la pédagogie libératrice de Paulo Freire. Paulo Freire insiste sur le fait que son approche est une praxis (action-réflexion-action) : ce qui veut dire que la théorie et la pratique sont indissociables.

1. Partir de l'expérience vécue des apprenant-e-s :

Paulo Freire considère que chacun et chacune a un savoir, mais des savoirs de nature différentes. Les personnes socialement opprimé-e-s possèdent un savoir social sur leur propre situation d'oppression. C'est pourquoi, Paulo Freire et son équipe commencent leur travail d'éducation populaire par une enquête de conscientisation leur permettant de connaître l'univers social des personnes avec lesquelles ils vont travailler. Cette enquête prend la forme d'une recherche-action

participative. Cela veut dire que les personnes opprimées participent à la réalisation de l'enquête et ne sont pas simplement des objets de savoir.

2. La problématisation de la réalité sociale :

La pédagogie de Paulo Freire est une pédagogie problématisante. Cela veut dire qu'il s'agit par des questions qui problématisent la réalité sociale de favoriser le passage de la conscience première à la conscience critique. Ces questions doivent favoriser une réflexion sur le caractère systémique des situations d'oppression sociale vécue par les personnes.

3. Une pédagogie dialogique :

La pédagogie de Paulo Freire n'est pas dogmatique – il ne s'agit pas de faire des monologues - , mais dialogique. Il s'agit de favoriser un dialogue critique entre les participant-e-s et l'éducateur/trice populaire.

4. Une dialectique entre des savoirs différents :

La pédagogie dialogique conduit à la confrontation entre des savoirs différents : des savoirs issus de l'expérience sociale (« savoirs chauds ») et des savoirs issus de la recherche théorique (« savoirs froids »). C'est à partir de la dialectique entre ces différents savoirs, savoirs situés concrets et savoirs généraux abstraits, que peut être développé une « synthèse culturelle ».

5. La conscientisation :

C'est la prise de conscience à l'issue de cette démarche dialogique et dialectique que les expériences d'oppression n'ont pas uniquement une origine interpersonnelle, mais une origine sociale. La conscientisation, c'est le fait de comprendre comment fonctionne au niveau social les situations d'injustice.

6. Le développement du pouvoir d'agir :

Il s'agit à partir de la conscientisation de développer des pratiques d'action contre l'injustice sociale. Cela passe par deux moments :

a) la démythification : cela consiste à déconstruire les idées intériorisées selon lesquelles la réalité ne peut pas être transformée. Il s'agit de lutter contre la conscience fataliste. Pour cela, il faut prendre conscience que la réalité sociale n'est pas naturelle, mais qu'il s'agit d'une construction historico-sociale qui peut être transformée.

b) l'imagination d'inédits possibles qui peuvent devenir par l'action des inédits viables : il s'agit de dépasser les « situations-limites », celles qu'on pense ne pas pouvoir transformer. Pour cela, l'imagination constitue une ressource importante de l'éducation populaire transformatrice : elle nous aide à nous rendre compte que la réalité peut être autre qu'elle n'est.

Pour finir, il est important de comprendre que la pédagogie de Paulo Freire n'est pas un ensemble de techniques ou une méthode. C'est un agir éthique. Cela veut dire qu'il s'agit d'une conception de l'action qui vise à considérer les opprimé-e-s comme des sujets capables de transformer leur situation d'oppression dans l'action collective.

[Pour plus de précisions, je renvoie à la préface que j'ai rédigé de *La pédagogie des opprimé-e-s*, réédition 2021, pour la France aux éditions Agone, et pour le Québec, aux éditions Rue Dorion].

Conclusion :

Cette première partie avait pour but de montrer la polysémie des termes d'éducation, de populaire et de culture, afin de choisir de développer une conception particulière de l'éducation populaire au sein de différentes conceptions possibles.

2- Pratiques de recherches et pratiques de créations en éducation populaire

Dans la première partie, nous avons montré que l'éducation populaire politique vise la conscientisation. Néanmoins, il s'agit maintenant d'étudier quelques pratiques qui peuvent être mises en œuvre pour parvenir à un processus de conscientisation individuel et collectif. On s'intéressera dans cette présentation à trois types de pratiques : 1) les pratiques de recherche, 2) les pratiques de création 3) les pratiques de recherche-crédation.

1) Les pratiques de recherche en éducation populaire.

Les pratiques de recherche réfèrent à un ensemble de pratiques qui sont également sous des formes un peu différentes utilisées par les sciences sociales. Il peut s'agir : du questionnaire, des entretiens, des récits de vie... On trouve également des méthodes qui proviennent de la géographie comme les cartes sensibles et la cartographie participative.

Depuis le XIXe siècle, le mouvement ouvrier et syndical a eu recours à des enquêtes sur les conditions de vie des ouvriers : ce que l'on a appelé les enquêtes ouvrières. Aujourd'hui, en particulier dans les milieux de l'éducation populaire, à la suite entre autres de la thèse d'Alexia Morvan, on trouve mis en œuvre des pratiques telles que : l'enquête sensible, petite histoire/grande histoire ou encore l'interview mutuel. Il s'agit ici de revenir sur certaines des pratiques de recherche qui peuvent être mobilisées en éducation populaire.

1.1. La recherche-action participative

La recherche-action participative a été mobilisée par Paulo Freire dont le nom est attaché à cette approche, mais il est nécessaire aussi de mentionner en Amérique latine, le sociologue colombien Orlando Fals Borda. Les caractéristiques de la recherche-action participative sont doubles. a) Il s'agit d'une pratique participative : cela veut dire que les personnes socialement opprimées ne sont pas considérées uniquement comme des objets de recherche, mais également comme des sujets. b) Elle vise non pas seulement un intérêt de connaissance descriptif, mais également une transformation sociale.

« De manière générale, ces formes de recherche se distinguent de la recherche réalisée et contrôlée de A à Z par les universitaires. Elles ont en commun la participation effective, bien que variable, des personnes concernées par les recherches à toutes ou certaines des étapes de la recherche. Ces courants de recherche se développent au cours des années 1970 dans diverses régions du monde au fil

des rencontres entre universitaires, activistes, professionnel.le.s, membres des groupes concernés par les recherches. Ces rencontres traduisent la volonté de réduire la rupture entre les milieux universitaires et le reste de la société, et de contribuer à l'amélioration des conditions de vie ainsi qu'à l'émancipation des groupes opprimés au Nord comme aux Suds. En particulier, la naissance de la recherche-action est associée à l'Amérique du Sud où, à partir des années 1970, des mouvements d'éducation aux adultes inspirés par Paulo Freire, Orlando Fals-Borda et d'autres intellectuel.le.s et activistes se répandent et défendent des idéaux d'émancipation, de démocratie, et d'horizontalité entre les personnes et les savoirs qu'elles détiennent ».

(Extrait de : BAPTISTE GODRIE ET ISABEL HECK, « 44 L'approche participative, la recherche-action, et leurs principales stratégies d'enquête et d'inclusion des groupes subalternisés », in Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines, Editions sciences et bien commun [En ligne])

Se situant dans la continuité de Paulo Freire, Jean Merlo, avec Colette Humbert, a consacré deux ouvrages à la recherche-action participative ou enquête de conscientisation. L'un portant davantage sur la méthodologie et l'autre proposant un exemple de mise en oeuvre :

Humbert, Colette, and Jean Merlo. L'Enquête conscientisante: problèmes et méthodes. Vol. 5. Editions L'Harmattan, 1978.

Merlo, Jean. Une expérience de conscientisation par enquête en milieu populaire. Vol. 8. Editions L'Harmattan, 1982.

1.2. Le récit de vie

Les récits de vie ou histoire de vie sont utilisés en sociologie en particulier en sociologie clinique. On les retrouve sous des formes différentes en travail social et en éducation populaire : autobiographie raisonnée, petite histoire/grande histoire ect...

« Le Pavé a emprunté la méthode « petite histoire/grande Histoire » à Ricardo Montserrat . Il s'agit d'un atelier collectif de récits, réalisé à partir d'un temps d'écriture individuel, où chacun raconte les événements marquants de son histoire personnelle et de la « grande » Histoire (dimension plus collective et plus large) pour pouvoir ensuite mettre en commun des savoirs critiques et mobilisateurs politiquement, issus de ces expériences. »

(Extrait de : Morvan, Alexia. « Épreuve d'éducation populaire politique au Pavé. Retour critique sur une pratique de récits de vie », Agora débats/jeunesses, vol. 76, no. 2, 2017, pp. 107-118.)

Ce qui caractérise les différentes approches liées aux récits de vie, c'est qu'elles partent des savoirs biographiques et de l'expérience sociale des personnes. On peut dire que c'est de manière générale une caractéristique des pratiques d'éducation populaire de partir de l'expérience sociale des personnes.

2. Les pratiques de création

2.1. Le théâtre de l'opprimé d'A. Boal

Le théâtre de l'opprimé, et plus particulièrement le théâtre forum, est sans doute la pratique de création artistique la plus connue mise en œuvre dans un processus d'éducation populaire à visée conscientisante. Le dramaturge brésilien A. Boal a été inspiré par la pédagogie de l'opprimé de Paulo Freire :

« Théâtre populaire « fait par le peuple et pour le peuple » (Boal, 1972, p. 20), dont l'objectif est de transmettre un savoir-faire théâtral ainsi que les moyens de production du théâtre, afin, d'une part, de *conscientiser* l'oppression et d'autre part d'utiliser les stratégies déployées sur scène dans le cadre *réel* de luttes émancipatrices. Le Théâtre de l'opprimé participe en cela d'un double processus émancipateur : à la fois individuel par le développement d'une conscience politique critique permettant l'analyse structurelle du système de production et d'exploitation, et collectif par la dynamique de mobilisation qu'il initie, tant il est vrai qu'« il n'y a pas d'émancipation » de l'individu sans « celle de la société » (Adorno, 2001, p. 186). »
(Extrait de : Sophie Coudray, « Le théâtre de l'opprimé », Recherches & éducations, 16 | 2016, 65-77.)

A la fin de sa vie, Augusto Boal publie un ouvrage *L'esthétique de l'opprimé* (non traduit en français). Dans un des textes de cet ouvrage, il reprend à son compte la théorie de Walter Benjamin, (exposé dans *L'œuvre d'art à l'âge de la reproductibilité technique*) concernant la perte de l'aura de l'œuvre d'art. Avec le capitalisme industriel, les créations culturelles se sont transformées en biens de consommation standardisés. Cela aboutit à la « perte de l'aura » de l'œuvre d'art qui était liée initialement à son originalité, son unicité.

L'esthétique de l'opprimé constitue pour A. Boal une voie pour lutter contre ce phénomène de perte de l'aura. Il s'agit que chacun et chacune devienne créateur ou créatrice d'œuvres d'art. Ainsi, la création artistique retrouve son originalité puisque chaque œuvre est créée par une personne et non pas un produit industriel.

2.2. Art conscientisant, artivisme et art communautaire

Il est possible d'appeler « art conscientisant » toute forme de création artistique, qu'elle soit produite par une personne sans formation artistique académique ou par un artiste professionnel, qui vise un processus de conscientisation.

Le terme d'artivisme peut être réservé plus spécifiquement à une pratique de conscientisation mise en œuvre par un artiste reconnu sans nécessairement que l'œuvre soit participative. Le street art constitue sans doute actuellement l'un des domaines de création où l'on trouve le plus de démarches pouvant être qualifiées d'artivisme. Le plus connu est sans conteste le street artiste Banksy.

L'art communautaire est une forme d'art conscientisant et participatif qui s'est développé en particulier au Canada. Il s'agit d'une démarche où une ou plusieurs œuvres d'arts sont créées dans une démarche qui associe un artiste professionnel avec une communauté. La notion de communauté

ici n'a pas un sens identitaire : il s'agit simplement d'un groupe constitué par exemple les habitants d'un quartier.

« L'ensemble de ces considérations nous a guidés vers l'art conscientisant comme démarche permettant d'actualiser les quatre composantes de l'appropriation du pouvoir et, simultanément, rendre possibles :

- La reconnaissance de soi et la reconnaissance sociale par le biais de la création artistique.
- La possibilité d'agir simultanément comme acteurs et comme témoins privilégiés des résultats obtenus au fil de l'action.
- La création d'un lieu de réappropriation de la parole, « de se dire autrement », de se donner la visibilité et la crédibilité.
- L'action collective sur des questions qui donnent un sens au vécu individuel et collectif favorisant une démarche émancipatrice.
- Le dépassement de soi par l'exercice de la rigueur et de toutes les compétences utiles à la création, afin d'atteindre un objectif fixé collectivement.
- L'intégration d'un nouveau milieu loin des carcans quotidiens où chaque personne existe à travers sa contribution essentielle au résultat final.
- L'incorporation de l'art dans la panoplie de nos moyens de revendication.
- L'action dans une optique de promotion de la santé : plutôt que de choisir des activités en fonction d'éviter un dommage pour la santé, nous voulions favoriser l'apprentissage par le choix d'actions qui ont un sens par elles-mêmes, librement choisies (pas exclusivement en fonction des résultats). La possibilité de choisir ce qui est perçu comme bon pour soi procure un sentiment de bien-être, permet l'autonomie et la capacité d'autogestion.
- La réflexion dans l'action afin de transmettre un message visant le changement social. »

(Extrait : Barbal i Rodoreda, Pilar et Denise M. Blais. « Insolents.es et Insoumis.es. Esquisses sur les droits en santé mentale : projet d'art conscientisant. Une collaboration artistique unique entre Action Autonomie et le Musée des Beaux-Arts de Montréal. » Nouvelles pratiques sociales, volume 26, numéro 1, automne 2013, p. 247–264.)

2.3. Les pratiques de création philosophiques et nouvelles pratiques philosophiques dans la cité

Les pratiques de création en éducation populaire ne sont pas que des pratiques de type artistique, il peut s'agir également de pratiques de création philosophiques par exemple. A partir des années 1990, on voit se développer en France des pratiques d'éducation populaire à la philosophie. Il s'agit par exemple de « café philo » ou encore « d'ateliers philo » dans des Universités populaires. Ces pratiques plongent leurs racines dans des formes qui ont existé par le passé dans l'histoire de la philosophie, mais qui ne sont plus tellement utilisées aujourd'hui par les philosophes professionnels.

Les pratiques de création philosophiques peuvent être orales ou écrites. Lorsqu'elles sont orales, la plus répandue à les discussion à visée philosophique. Elle a été entre autres développée en France par Michel Tozzi. Lorsque ces pratiques sont écrites, elles peuvent s'appuyer sur des pratiques de création philosophiques qui ont existé dans l'histoire de la philosophie comme par exemple la rédaction de dialogues philosophiques (Platon, Hume, Diderot ect..), de contes philosophiques (comme l'a fait Voltaire), d'aphorismes (comme l'a fait Nietzsche) ect...

« L'atelier de philosophie pour adultes s'est déroulé durant sa première année 2004-2005 pendant neuf séances à raison d'un samedi matin par mois de 10h à 12h. Le thème choisi, qui se poursuivra en 2005-2006, est « le rapport de l'homme au temps ». Son fonctionnement est au croisement de trois types d'activités distinctes mais complémentaires : la discussion orale, l'écriture réflexive, la lecture de grands textes de la tradition philosophique. Pourquoi ces trois activités, et comment sont-elles articulées ? Ces trois types de tâches représentent selon nous trois types d'entrée dans l'apprentissage du philosophe, développant trois compétences philosophiques de base : lire, écrire et discuter philosophiquement, qui articulent chacune les trois capacités philosophiques de base : problématiser une notion ou une question sur le monde, conceptualiser une notion ou opérer des distinctions conceptuelles pour la penser, argumenter rationnellement une thèse ou une objection avec une visée de vérité. » (Tozzi, Michel. "L'atelier de philosophie pour adultes de l'Université populaire de Narbonne." (2006). [En ligne])

3. Les pratiques de recherche-crédation.

Les pratiques de recherche qualitatives classiques ont pour objectif de décrire (par exemple : les observations ethnographiques), soit de comprendre (par exemple l'entretien ou le récit de vie autobiographique). Mais, il existe des pratiques de recherche en sciences sociales qui intègrent des pratiques de création. Ces pratiques de recherche-crédation peuvent également être reprises pour favoriser un processus de conscientisation. On présentera ci-dessous quelques une de ces approches.

3.1. L'auto-ethnographie.

L'ethnographie est une méthode issue de l'ethnologie et qui a été reprise par la sociologie. Elle consiste à effectuer des observations en s'appuyant sur des prises de notes sur une réalité sociale que l'on souhaite étudier. L'auto-ethnographie consiste à effectuer une ethnographie, mais en partant de l'activité de la personne qui effectue la recherche. On peut effectuer une analogie en disant que l'auto-ethnographie est à l'entretien de récit de vie, ce que l'ethnographie est à l'entretien en général. Dans le cas de l'auto-ethnographie, comme dans le cas du récit de vie, on part de l'expérience subjective d'une personne.

« Les informations retrouvées dans le passé constituent une base des données autoethnographiques élaborées non seulement par le biais d'exercices d'écriture, mais également par le moyen de données vidéo ou audio et, secondairement, par divers supports artistiques ou visuels, tels des photos, des collages, des cartes heuristiques, une ligne de vie. Dès le départ, les parcelles d'information récupérées du passé ont été ordonnées de façon successive, chronologique, dans des dossiers spécifiques, sous forme électronique ou en format papier. Avant l'enregistrement de mon récit de vie (11 cassettes de 90 minutes), la création d'une ligne de vie autobiographique s'est avérée fort pratique pour mettre en évidence des expériences ou des événements marquants, des moments intenses et des moments de routines personnelles ou sociales. » (Dubé, Gabrielle. "L'autoethnographie, une méthode de recherche inclusive." (2016). [En ligne]).

3.2. Le photovoice

Le photovoice est une méthode de recherche visuelle qui s'appuie sur la photographie. Elle a été développée dans les années 1990 aux États-Unis pour travailler avec des personnes socialement marginalisées. Le photo-voice permet d'associer à une recherche-action participative des personnes qui auraient des difficultés pour prendre des notes écrites ou pour expliquer leurs difficultés. Pour pallier ces problèmes, on organise des réunions où sont abordés le thème de l'enquête et les personnes socialement marginalisées se voient fournir un appareil photo jetable (mais on peut aussi utiliser un téléphone portable). Il s'agit ensuite pour elles de photographier des réalités sociales en lien avec la problématique de l'enquête. Ensuite, au cours de discussions, il s'agit de pratiquer de la photo-élicitation : cela veut dire que l'on propose aux personnes d'expliquer et de réagir sur les photographies qu'elles ont prises. Le but c'est de comprendre les problèmes sociaux auxquels elles sont confrontées.

« La technique Photovoice, introduite en tant que « photo novella » par Wang et Burris en 1994 (Wang et Burris, 1997), constitue une méthode de recherche-action participative qui emploie la photographie et la discussion de groupe. En d'autres mots, c'est une méthode de recherche collaborative qui implique la compréhension accrue d'une question d'intérêt et des efforts visant à améliorer les conditions sociales par l'action individuelle et collective (Palibroda et al., 2009). Elle consiste à remettre des caméras aux participants afin qu'ils prennent en photo ce qui les interpelle particulièrement dans leur quotidien. Cette méthode de recherche favorise le dialogue ainsi que l'autonomisation (Kuratani et Lai, 2011), et permet à des individus socialement marginalisés d'approfondir leur compréhension d'une réalité commune, en plus de l'exposer à la communauté. Cette méthode permet ainsi aux individus de s'impliquer dans un processus de recherche en étant actifs dans les décisions prises permettant l'avancement des connaissances. » (Extrait de : Vandette, Marie-Pier, et al. "« Vers la réussite » : utilisation de Photovoice pour témoigner de l'expérience des mères monoparentales vivant dans un contexte défavorisé." *Nouvelles pratiques sociales*, volume 27, number 1, fall 2014, p. 168–188.)

3.3. Le digital storytelling.

Il s'agit là encore d'une pratique de recherche-création qui permet de recueillir l'expérience autobiographique des personnes. Elle a été utilisée avec différents publics comme par exemple des personnes migrantes ou des jeunes. Le digital storytelling s'appuie sur la création de diaporama sonores qui peuvent inclure des vidéos, des photographies, du son et du texte.

« À l'opposé du storytelling d'entreprise qui chercherait à endoctriner des employés et des acteurs externes en fabriquant des histoires et en formatant les esprits dans une logique de marketing (Salmon 2007), le digital storytelling imaginé par Joe Lambert (2009, 2010, 2012)⁶ s'inscrit au sein du mouvement de démocratisation à l'accès aux nouvelles technologies amorcé dans les années 1990 en Californie par la conception, production, diffusion et réception d'histoires narrées au « je » sur des thèmes choisis et développés par les narrateurs. Cette démocratisation s'appuie sur deux assises : 1) la multimodalité procurée par les nouvelles technologies constituerait un moteur d'expression et de reconnaissance aux portées potentiellement subversives selon les usages que nous en faisons (Lambert 2009) ; et 2) raconter une histoire est un processus qui nous rend humain (Lambert 2009) et s'avèrerait une manière de dire « J'existe » (Bissoondath 2007). »

(Extrait : Truchon, Karoline. "Le *Digital Storytelling* : pratique de visibilisation et de reconnaissance, méthode et posture de recherche." *Anthropologie et Sociétés*, volume 40, number 1, 2016, p. 125–152.)

Conclusion :

Pour qu'il est ait un processus de conscientisation dans le cadre de l'utilisation de ces méthodes en éducation populaire, il ne suffit pas de recueillir l'expérience sociale des personnes socialement opprimées. Il faut également que l'éducateur ou l'éducatrice populaire soit en mesure d'en proposer une lecture critique, appuyée sur les sciences sociales, qui sera discuté avec les participant-e-s. Sans ces connaissances issues des sciences sociales critiques, il ne peut pas y avoir de processus de conscientisation. C'est ce que l'on va aborder lors de la prochaine partie.

3- L'éducation populaire et la lutte contre les injustices sociales

Introduction :

Comme cela a été rappelé dans la première partie, dans l'éducation populaire, inspirée de Paulo Freire, la notion de conscientisation (*critical consciousness*) est centrale. Nous avons ensuite vu que l'éducation populaire peut recourir à différentes pratiques, entre autres issus de la recherche ou des pratiques de création, pour parvenir à la conscientisation.

Néanmoins, il est important de bien comprendre cette notion. La conscientisation ou conscience sociale critique n'est pas une simple prise de conscience de la réalité. C'est la prise de conscience de la dimension systémique des problèmes sociaux auxquels sont confrontés les personnes. Ces problèmes peuvent être des questions écologiques, des inégalités sociales, des discriminations ect... Pour comprendre cela, nous allons nous pencher sur le rôle de l'éducation populaire dans la lutte contre les injustices sociales.

Il est donc important de comprendre que l'éducateur ou l'éducatrice populaire ne peut pas se contenter d'en rester à la mise en commun des expériences sociales vécues des personnes. Il s'agit d'un point de départ, mais non pas d'un point d'arrivé. Il est nécessaire pour pratiquer une éducation populaire conscientisante d'avoir une formation de base en sciences sociales, non seulement pour acquérir les méthodes d'enquête, mais surtout pour développer une lecture critique systémique de la réalité sociale.

1. Le vocabulaire des sciences sociales : le paradigme féministe matérialiste de l'intersectionnalité

Aujourd'hui, l'éducation populaire, se situant dans la continuité de Paulo Freire, intègre les recherches actuelles concernant les sciences sociales critiques. Cet appui de l'éducation populaire conscientisante sur les sciences sociales critiques est ce qui la distingue d'une simple idéologie politique. Comme on l'a vu en introduction, pour être un ou une éducatrice populaire (ou pédagogue critique), il est nécessaire d'avoir une formation minimum concernant des savoirs théoriques issus des sciences sociales. C'est pourquoi il est important de revenir sur un ensemble de termes de vocabulaire liés aux sciences sociales critiques et aux luttes pour la justice sociale.

1.1. Relations sociales et rapports sociaux

Cette distinction a été introduite par la sociologue Danièle Kergoat. Les relations sociales désignent les relations entre personnes. Les rapports sociaux sont des tensions autour d'un enjeu – qui pour Kergoat est le travail – qui construisent deux groupes sociaux antagoniques. Par exemple : statistiquement, les femmes assurent plus de temps de travail ménager que les hommes. Il s'agit d'un rapport social. Mais, il arrive que dans certains couples, l'homme assume plus de temps de tâches ménagères. C'est une relation sociale.

1.2. Une discrimination systémique ou structurelle

La notion de discrimination et de violence systémique désigne une réalité sociale qui est mesurable à un niveau statistique. Par exemple, on peut dire que les femmes sont davantage victimes statistiquement de violences que les hommes : violences conjugales, sexuelles ect... Il s'agit donc d'un problème social systémique. La notion de discrimination systémique a été intégrée dans le droit au Canada, mais pas en France, où elle est seulement une notion des sciences sociales.

Pour compléter : Video pédagogique sur la discrimination systémique (source : RTBF)

<https://www.youtube.com/watch?v=b3c30UGfGP4&t=6s>

1.3. Une discrimination institutionnelle : Il s'agit d'une discrimination qui est produite par le simple fonctionnement d'une institution (par exemple : l'école, la prison, l'hôpital, une entreprise ect...) sans qu'il y ait de textes juridiques qui incitent à la discrimination. Cette discrimination n'est pas intentionnelle, mais elle peut se mesurer de manière statistique. Cette notion est une notion sociologique qui n'est pas reconnue dans le droit français. On trouve néanmoins une certaine proximité avec la notion de « discrimination indirecte » en droit qui est une mesure qui produit un effet discriminatoire, sans que cela soit nécessairement intentionnel.

1.4. L'analyse matérialiste

L'approche matérialiste est commune à plusieurs courants en sciences sociales (comme les approches marxistes ou le féminisme matérialiste). L'analyse matérialiste renvoie l'étude des problèmes sociaux systémiques à des explications économiques en particulier liées à la division sociale du travail.

1.5. L'intersectionnalité :

La notion d'intersectionnalité a été introduite à la fin des années 1980 par la juriste africaine-américaine Kimberlé Crenshaw. Il s'agit d'une approche en droit qui s'intéresse au cas des personnes qui subissent des discriminations multiples : sexe, classe, race... Crenshaw pour sa part

avait étudié le cas de femmes noires ouvrières. La notion d'intersectionnalité est aussi actuellement utilisée en sociologie pour analyser les trajectoires sociales des personnes en fonction de leur positions sociales : sexe, classe sociale, ethno-racisation...

Le conseil de l'Europe reprend la notion d'intersectionnalité dans le droit de la non-discrimination. Il la définit de la manière suivante : « lorsqu'une personne est victime de discrimination pour deux ou plusieurs motifs, qui agissent simultanément et interagissent d'une manière inséparable, produisant des formes distinctes et spécifiques de discrimination. » (URL : <https://www.coe.int/fr/web/gender-matters/intersectionality-and-multiple-discrimination>)

Pour compléter : video pédagogique sur l'intersectionnalité (source : Université du Québec)
https://youtu.be/LY_39mLmqDw

1.6. Le constructivisme social

En sciences sociales, le genre (ou sexe social) ou encore la race ne sont pas considérés comme des réalités biologiques, mais comme des constructions historico-sociales.

1.7. Le privilège social

Le privilège social est une notion issue de la chercheuse états-unienne Peggy McIntosh. Le privilège social désigne un avantage social que possède une personne du simple fait de sa position sociale sans qu'elle en est nécessairement conscience. Il peut y avoir un privilège de classe sociale, de sexe, ou racial. L'intersectionnalité étudie les personnes en les situant relativement aux différentes oppressions ou privilèges sociaux qui les caractérisent. Une oppression sociale peut prendre plusieurs formes : discriminations sociales, violences sociales, inégalités sociales, exploitation économique, réification (ou chosification), stigmatisation, invisibilisation, mépris social ect...

Pour compléter : Video « Le privilège blanc existe-t-il vraiment ? » (Source : France culture) -
<https://youtu.be/H9iX2XCYLBI>

1.8. La positionnalité sociale

Le paradigme féministe matérialiste de l'intersectionnalité ne raisonne pas en termes d'identités. La notion d'identité renvoie à une réalité qui serait naturelle et qui ne pourrait pas être déconstruite ou transformée. Il s'agit dans l'approche féministe matérialiste d'étudier des positionnalités sociales. Cela veut dire d'étudier les personnes relativement à leurs trajectoires sociales combinées entre

elles : trajectoires de classes sociales, trajectoire de genre (trajectoires amoureuses, transition de genre...), trajectoires de migration... Ainsi, la sociologie de l'intersectionnalité montre qu'un frère ou une sœur n'ont pas la même trajectoire sociale par exemple.

Ces différentes notions issues des sciences sociales sont à l'heure actuelle l'objet de beaucoup de polémiques et sont souvent déformées dans le débat public et les médias. Il est donc important d'essayer de les comprendre clairement. A partir de ces notions se développe une autre controverse qui est celle du lien entre recherches en sciences sociales et engagement militant pour la justice sociale. Dans la conception qui est celle de Paulo Freire, les recherches en sciences sociales critiques ont une fonction émancipatoire. Elles doivent nous aider à pouvoir mieux comprendre la réalité pour pouvoir la transformer vers plus de justice sociale.

2. L'éducation populaire et la lutte contre les injustices systémiques.

Les approches intersectionnelles ont en particulier été mise en place dans le cadre d'expérience d'éducation populaire féministes. On peut à titre d'exemple mentionner deux expériences.

2.1. Education populaire et féminisme matérialisme.

La première est celles des femmes membres du réseau des SCOP d'éducation populaire La Grenaille. Initialement membre de la SCOP Le Pavé, qui centrait son action d'éducation populaire sur l'analyse du capitalisme et des inégalités sociales de classes, les femmes membres de cette SCOP ont été conduites à se rendre compte qu'il était nécessaire pour elles de prendre en compte les inégalités sociales de sexe, et entre autres la question des violences sexuelles.

« Au moment de l'émergence de ces critiques, en juillet 2012, une coopératrice est agressée sexuellement par un collègue au sein du réseau. L'agression ne sera officiellement reconnue qu'un an plus tard, à l'occasion de trois jours d'ateliers internes sur le féminisme où est analysé ce qui, dans notre fonctionnement, a autorisé que cette agression ait lieu et ne soit pas officiellement sanctionnée. Conscientes que les agressions sexistes et sexuelles sont fréquentes dans les collectifs militants — et fréquemment tues ou mal traitées —, nous avons ensuite décidé de partager nos analyses dans une brochure pensée comme un « fanzine », qui deviendra, en 2016, un ouvrage conséquent intitulé *Éducation populaire et féminisme*. »

(Extrait de : Trouvaille, La. « Un collectif féministe d'éducation populaire politique : « La Trouvaille. Expériences, savoirs et stratégies communes pour l'égalité » [1] », *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 37, no. 2, 2018, pp. 140-145.)

Pour compléter il est possible de lire en ligne le livre :

« LA GRENAILLE », RESEAU D'EDUCATION POPULAIRE, *Éducation populaire et féminisme. Récits d'un combat (trop) ordinaire. Analyses et stratégies pour l'égalité*, Editions La

Grenaille, 2016. [En ligne]

2.2. L'intervention féministe et l'intersectionnalité

Le deuxième exemple d'éducation populaire, qu'il est possible de prendre pour illustrer l'approche intersectionnelle en éducation populaire pour lutter contre les oppressions sociales vécues par les femmes, est le cas de l'intervention féministe au Québec :

L'intervention féministe s'est ainsi développée autour de quatre principes : 1) reconnaître l'influence notable des structures et des institutions sociales inégalitaires dans la vie des femmes, d'où le leitmotiv *le privé est politique* ; 2) croire au potentiel des femmes et mettre en exergue leurs expériences ; 3) établir des relations égalitaires entre l'aidée et l'aidante ; 4) s'engager personnellement en vue d'un vaste changement social. (Extrait de : Corbeil, Christine, and Isabelle Marchand. "Penser l'intervention féministe à l'aune de l'approche intersectionnelle: défis et enjeux." *Nouvelles pratiques sociales* 19.1 (2006): 40-57.)

L'intervention féministe est une pratique de travail social et d'éducation populaire féministe qui vise à aider les femmes victimes de violences sexuelles et/ou conjugales. On reconnaît plusieurs principes communs à l'éducation populaire de Paulo Freire et au mouvement féministe : a) la prise de conscience du caractère structurel ou systémique des violences b) le développement du pouvoir d'agir des femmes c) une relation égalitaire entre les travailleuses sociales et les personnes victimes d) le fait que la lutte contre les violences sociales implique un engagement dans une action collective de transformation sociale.

Néanmoins, au sein de ces groupes de femmes, si celles-ci sont toutes des femmes (car il s'agit de groupes d'entraide non-mixtes), il existe des disparités : personnes de différentes classes sociales, diversité de genre et d'orientation amoureuse et sexuelle, situations de handicap, diversité des origines migratoires ect.... L'approche intersectionnelle permet de prendre en compte la diversité des situations des femmes qui ne se réduit pas au fait qu'elles partagent en commun des expériences de violences plus spécifiquement vécues par des femmes. De plus, les formes de violences vécues par les femmes peuvent différer en fonction de leur positionnalité sociale : classe sociale, origine migratoire ect...

[L'action Ontarienne contre la violence faite aux femmes propose des formations gratuites en ligne à l'intervention féministe : <https://institutdeformation.ca/course/index.php?categoryid=24>]

3. Education populaire et pratiques anti-oppressives.

Les pratiques anti-oppressives en travail social (AOP) sont issues du *black feminism* – quoi croise le sexe, la classe sociale et la racisation- et de l'éducation populaire de Paulo Freire. L'approche anti-oppressive constitue une base pour construire une posture professionnelle d'éducateur/trice populaire dans une perspective intersectionnelle. Cette idée sera développée ci-dessous à partir d'une pratique d'écriture dialogique. En effet, l'éducation populaire issue de Paulo Freire ne s'appuie pas seulement sur la pratique dialogique orale, mais également écrite. Il s'agit dès lors d'imaginer des questions, des objections et des réponses au sujet de l'intersectionnalité en éducation populaire.

Question : Si l'éducation populaire est à l'origine orientée vers les oppressions que vivent les classes populaires, est-ce que l'intersectionnalité ne risque pas de détourner l'éducation populaire de cet objectif en centrant la problématique sur le sexisme ou le racisme par exemple ?

Réponse : L'intersectionnalité contrairement à ce que l'on entend dire parfois n'évacue par la question de la classe sociale. Il s'agit seulement d'une approche qui vient complexifier la réalité sociale en mettant en lumière des oppressions qui étaient saisies uniquement au prisme de la classe sociale. Par exemple, il y a un lien plus spécifique entre pauvreté économique et handicap. Les personnes en situation de handicap sont plus souvent marginalisées socialement et en situation de pauvreté.

Question : Est-ce que l'éducation populaire n'a pas pour objectif de favoriser le vivre ensemble ou la possibilité d'agir ensemble ? Est-ce que l'approche intersectionnelle ne risque pas de segmenter les personnes opprimées, de les opposer les unes aux autres, au lieu de les inciter à lutter ensemble pour améliorer leur situation sociale ?

Réponse : Les approches intersectionnelles nous amène à prendre conscience que nous bénéficions tous de certains privilèges relativement à d'autres personnes, même si par certains égards nous pouvons être socialement opprimés. Il est en effet impossible de cumuler toutes les oppressions qui peuvent exister par exemple en termes de maladies ou de handicap. L'intersectionnalité, en tant que politique, nous amène à prendre conscience de nos privilèges et à reconnaître les oppressions des autres personnes. C'est sur la base de ce travail de reconnaissance des privilèges et des oppressions de chacun et chacune qu'il est possible de mettre en œuvre des actions de lutte pour la justice sociale.

Question : En quoi consiste une posture d'éducation populaire anti-oppressive ?

Réponse :

1- Mettre en œuvre une posture anti-oppressive commence d'abord par un travail sur soi consistant à se former sur les questions de privilèges sociaux et d'oppression. Pour cela, il est possible de s'appuyer sur les témoignages des personnes directement concernées (par exemple les blogs, les chaînes video ect...). Le deuxième aspect consiste à se former en sciences sociales sur les problèmes sociaux : inégalités sociales, discriminations sociales ect...

2- Il s'agit de se comporter comme une personne alliée des personnes socialement opprimées. Cela signifie qu'il ne s'agit pas d'agir à la place de ces personnes, mais d'agir avec elle en développant leur pouvoir d'agir. Par exemple, il ne s'agit pas de parler à leur place, mais de leur donner les moyens d'exprimer par elles-mêmes leurs revendications.

3- Il s'agit d'une attitude où l'on est attentif aux rapports sociaux de pouvoir et où l'on essaie de limiter les rapports sociaux de pouvoir de l'éducateur/trice relativement aux personnes socialement opprimées, mais également les rapports sociaux de pouvoir entre les personnes socialement opprimées lors des activités collectives. C'est pour cela qu'il est nécessaire d'avoir une connaissance des travaux en sciences sociales qui analysent la manière dont les rapports sociaux d'oppressions se manifestent dans des groupes. Par exemple, certaines personnes peuvent avoir plus de difficultés à prendre la parole du fait de leur sexe, de leur classe sociale et/ou de leur origine migratoire. Il s'agit dès lors de travailler à l'inclusivité des espaces où ont lieu les activités d'éducation populaire.

Conclusion :

Il s'agit ici de rappeler que pour mettre en œuvre une éducation populaire politique, il est nécessaire de développer une « lecture critique du monde » (Paulo Freire). Cela signifie que les éducateurs/trices populaires doivent se former un minimum aux sciences sociales critiques pour pouvoir analyser les rapports sociaux de pouvoir dans les situations professionnelles auxquelles ils et elles sont confrontés.

4. S'organiser et décider en éducation populaire : les pratiques libertaires.

Le processus de conscientisation en éducation populaire est un processus collectif. Or s'il s'agit d'un processus collectif, cela veut dire qu'il est nécessaire de réfléchir aux manières de s'organiser collectivement et aussi de décider collectivement.

A cette fin, nous allons nous intéresser dans cette partie, aux expériences issues de la tradition libertaire. En effet, le mouvement libertaire (ou anarchiste) a eu depuis le XIXe siècle un impact fort sur l'histoire du mouvement ouvrier et l'éducation populaire. Il a par la suite eu aussi une influence diffuse sur les pratique d'organisation et de décision dans différents mouvements sociaux : féministe ou écologiste dans les années 1970, altermondialiste dans les années 1990 ect...

1. Rappels historiques

Depuis le XIXe siècle, et en particulier à la Belle Époque, les penseurs/ses et militant-e-s libertaires ont été très impliqués dans des réflexions et des expériences éducatives : Pierre-Joseph Proudhon, Louise Michel, Paul Robin, Sébastien Faure, Madeleine Pelletier, Madeleine Vernet ect... On peut qualifier de libertaire, un militant ou une militante qui prône une forme d'organisation de la société tant sur le plan d'une économie socialiste que sur le plan démocratique, ne repose pas sur un principe d'autorité verticale (organisé du haut vers le bas).

Pierre-Joseph Proudhon, le premier penseur socialiste à se qualifier positivement d'anarchiste, prône la démopédie (l'éducation du peuple) et une formation professionnelle tout au long de la vie. Paul Robin défend, au sein du mouvement ouvrier, l'idée « d'éducation intégrale ». Il s'agit d'une éducation qui remet en question l'opposition entre intellectuel et manuel. Sébastien Faure crée une école alternative qui fonctionne entre 1904-1917 à Rambouillet (en Région Parisienne). Madeleine Vernet, appuyée par des organisations du mouvement ouvrier comme des syndicats, fonde l'oeuvre social, un lieu de vie et d'éducation pour des enfants de milieux populaires.

Mais, les expériences d'éducation populaire libertaires ne sont pas tournées uniquement vers les enfants, elle vise également les travailleurs adultes. Les libertaires sont impliqués dans les bourses du travail, les causeries populaires, les universités populaires ect...

L'influence du mouvement libertaire est importante au XIXe siècle et avant la première guerre mondiale (et parfois après) dans différents pays du monde comme : la France, l'Espagne, le Portugal, l'Italie, le Brésil, mais aussi dans une certaine mesure les Etats-Unis.

On distingue alors principalement deux courants au sein du mouvement libertaire : les individualistes qui s'investissent dans des milieux libres et des colonies (ce qui veut dire des communautés de vie) et les syndicalistes révolutionnaires (appelés plus tard anarcho-syndicalistes) qui s'investissent plutôt dans les organisations syndicales (en France, au sein de la CGT). On prendra ici l'exemple de deux pratiques d'éducation populaire représentative de chacun de ces courants durant la Belle Epoque (1880-1914).

1.1. Les causeries populaires

Les causeries populaires se distinguent des universités populaires où ce sont plutôt des personnes issues de la bourgeoisie, des professeurs reconnus, qui viennent enseigner aux ouvriers. Les causeries populaires sont des espaces où des militant-e-s libertaires, issues des milieux ouvriers, viennent partager avec d'autres militant-e-s ouvriers/ères le savoir qu'ils ou elles ont acquis souvent de manière autodidacte.

« Dans un premier temps ils trouvèrent au sein des Universités populaires (U.P.) le support idéal pour la diffusion de leurs idées⁴². Mais, devant le succès grandissant de leur propagande, ce cadre apparut de plus en plus inadapté. L'enseignement, tel qu'il était imparti aux U.P., n'avait rien de spécifiquement libertaire et restait fortement didactique et spécialisé. De plus les anarchistes de tendance individualiste, surtout parmi ceux qui avaient fait un très bon accueil à ces initiatives, se montrèrent de plus en plus rétifs devant le formalisme bourgeois des U.P. et ils étaient peu disposés à payer des cartes et des cotisations. C'est alors que germa l'idée d'organiser, à côté des U.P., des « causeries » entièrement libres où les compagnons viendraient écouter des conférences à leur gré, sans aucune obligation, et où le formalisme de l'enseignement serait remplacé par de la franche camaraderie. »

(Extrait de : Manfredonia Gaetano, « Libertad et le mouvement des causerie populaire », Chous blancs éditions (1998) [En ligne]).

1.2. Les bourses du travail

Les bourses du travail ont été fondées à l'origine par l'anarchiste Fernand Pelloutier qui s'investit au sein du mouvement syndicaliste français. Pelloutier a une vision très riche de ce que doit être une bourse du travail : elle doit apporter une aide matérielle aux ouvriers (en les aidant face au chômage ou à la maladie avec des caisses de secours à une époque où la sécurité sociale n'existe pas encore), elle doit aussi proposer une formation professionnelle et politique (cours du soir, bibliothèque...), elle doit être un espace d'organisation de la lutte syndicale (en particulier des grèves).

« Compte tenu de cet objectif, les bibliothèques dont se dotent progressivement les Bourses du travail, les cours professionnels, la presse syndicale et surtout le Musée Social. Nous n'évoquerons pas ici le projet formulé par Pelloutier au..., ou l'art dans ses différentes composantes, sont autant de moyens pour les ouvriers d'assurer par eux-mêmes et

pour eux-mêmes une auto-éducation, une éducation indépendante qui ne « corrompt pas les esprits » selon l'expression couramment employée. Par ailleurs, le secrétaire de la Fédération des Bourses du travail est favorable à la prise en charge par les Bourses d'un enseignement général au côté de l'enseignement professionnel pour contrecarrer le système éducatif de la IIIe République, critiqué pour ses objectifs, ses contenus et ses effets, en particulier la reproduction sociale. » (Extrait de : Hamelin, David. « Les Bourses du travail : entre éducation politique et formation professionnelle », Le Mouvement Social, vol. 235, no. 2, 2011, pp. 23-37.)

2. S'organiser et décider en libertaire

Depuis Proudhon, les libertaires s'interrogent sur comment s'organiser et prendre des décisions en évitant de reproduire un principe d'autorité verticale. Ils et elles cherchent à s'organiser et à décider de manière égalitaire et horizontale. La conception libertaire vise une cohérence entre les moyens et les finalités : les organisations libertaires doivent ressembler le plus possible dans leur fonctionnement à l'idéal d'une société libertaire.

- **Le fédéralisme libertaire** : théorisé par Pierre-Joseph Proudhon dans son ouvrage *Du principe fédératif* (1863), le fédéralisme tel qu'il le conçoit doit permettre de concilier l'unité et l'autonomie des groupes de base. Pour cela, les groupes de base ont toujours plus de pouvoir de décision que la structure fédérale centrale. Le groupe de base est l'assemblée générale souveraine.

- **Le mandat impératif ou semi-impératif** : Il s'oppose au mandat représentatif. Dans le cas du mandat représentatif, la personne mandée à une totale liberté de décision, elle ne doit rendre aucun compte aux personnes qui l'ont mandaté. Dans le mandat impératif ou semi-impératif, elle doit soit se tenir à son mandat, soit si elle est amenée à prendre une décision, celle-ci peut être remise en cause par les personnes qui l'ont mandaté.

- **Les groupes affinitaires** : Les groupes affinitaires sont plus informels. Ils réunissent des personnes sur la base d'affinités électives en particulier pour mettre en œuvre des projets. Ces groupes affinitaires peuvent parfois s'organiser en réseaux : ce qui veut dire qu'ils entretiennent des liens souples et informels entre eux.

- **Les tours de parole** : Pour favoriser la prise de parole de chacun et chacune à égalité, certains collectifs libertaires mettent en place des listes pour la prise de parole avec parfois en outre une limitation du temps de parole de chacun et chacune pour éviter qu'une seule personne ne monopolise la discussion.

- **Le consensus** : En particulier, dans les groupes affinitaires, les libertaires privilégient la prise de décision au consensus. Il s'agit de laisser la plus pleine entière l'autonomie de l'individu et ne pas le contraindre à se plier à la décision majoritaire.

- **L'abstention amicale** : Elle est utilisée par une personne qui veut éviter de poser un veto à une décision collective à laquelle elle n'a pas envie de se joindre, mais qu'elle ne souhaite pas bloquer. Cela évite de transformer le consensus en droit de veto systématique.

- **La diversité des tactiques** : Elle consiste à admettre que lors d'une action collective, il est possible de mettre en œuvre des modalités d'action différentes selon ce que les participant-e-s souhaitent faire sans imposer la même modalité d'action à tout le monde.

Les libertaires sont favorables également à la **rotation des tâches et à des mandats qui sont révocables à tout moment**. Le principe de rotation des tâches est sensé favoriser la formation du plus grand nombre de personnes sur le plus grand nombre de tâches.

Les pratiques libertaires d'organisation et de prises de décision se sont diffusées aujourd'hui dans de nombreux collectifs ou associations qui souhaitent s'organiser collectivement tout en préservant l'autonomie et l'individualité des membres du collectif.

3. Pratiques libertaires et pratiques anti-oppressives

Les collectifs libertaires actuels intègrent de plus en plus dans leurs modes de fonctionnement les problématiques anti-oppressives. Traditionnellement, les libertaires considéraient qu'un mode de fonctionnement horizontal suffisait à se prémunir contre les rapports sociaux de pouvoir. Le mode d'organisation horizontal permet de lutter contre les rapports d'autorité verticale. Mais, ils ne permettent pas de prendre en compte les inégalités sociales au sein de l'organisation des tâches ou de la prise de parole par exemple.

L'une des manières d'analyser au sein d'un collectif ou d'une association ces inégalités est de mener une enquête sur les types de tâche et le temps que chacun et chacune y passe en fonction : de son sexe, de sa classe sociale et de son origine migratoire.

« Étant donné cette analyse des mécanismes du privilège (et non seulement de l'oppression), nous avons constaté que

plusieurs (pro)féministes ont élaboré des critiques de l'idée qu'il est possible ou même désirable de créer des espaces libres de toute structure ou de toute hiérarchie. (...) Afin de contrer cela, certains groupes et réseaux utilisent régulièrement des mécanismes ou des outils permettant aux individus de réfléchir sur leur position sociale et sur les comportements qui pourraient faciliter ou entraver le développement de relations sociales égalitaires. Parmi ces mécanismes, on trouve notamment :

- 1) une activité des lignes de pouvoir où les personnes se déplacent vers l'avant ou l'arrière selon une liste d'axes de pouvoir pour qu'elles puissent constater leur pouvoir et leurs privilèges relativement aux autres;
- 2) des ateliers antiracistes pour établir une meilleure compréhension de la suprématie blanche et du privilège blanc;
- 3) des ateliers « transgenre 101 » pour approfondir la compréhension des identités et des luttes queers et transgenres;
- 4) des ateliers sur le langage de la domination visant le développement d'aptitudes de communication plus respectueuses et inclusives;
- 5) des périodes de réflexion au début et à la fin des réunions pour nommer et respecter les états et les processus affectifs des autres;
- 6) la désignation d'une personne dont la responsabilité est de reconnaître les tensions et de jouer un rôle de médiation, le cas échéant;
- 7) des stratégies de listes de tour de parole pour s'assurer que chaque personne qui veut parler a l'occasion de le faire;
- 8) le partage des tâches pour promouvoir le partage des compétences et réduire la spécialisation qui peut mener au « pouvoir sur » »

(Extrait de : Breton, Émilie, et al. "Les féminismes au coeur de l'anarchisme contemporain au Québec : des pratiques intersectionnelles sur le terrain." *Recherches féministes*, volume 28, number 2, 2015, p. 199–222.)

Conclusion :

Le mouvement libertaire a eu une grande influence au sein du mouvement ouvrier et de l'éducation populaire avant la Première Guerre mondiale dans différents pays du monde. Le mouvement syndicaliste s'inspire des pratiques libertaires centrées sur l'action directe : la grève, le boycott, le sabotage et label syndical. Il s'agit que les ouvriers agissent directement sans l'intermédiaire de représentants. Selon, le secrétaire de la CGT et militant anarchiste Emile Pouget, dans une brochure intitulée *L'action directe* (1910), celle-ci a une vertu éducative. Elle apprend au travailleur à décider et à agir par lui-même sans l'intermédiaire de représentants. L'action directe a donc pour caractéristique de développer le pouvoir d'agir des ouvriers. Mais comme on l'a vu, les libertaires accordent une grande importance au fait de mettre en adéquation les moyens (les formes d'organisation et de prise de décision) et les finalités (le modèle de société qu'ils et elles prônent). Dans la prochaine partie, nous verrons comment le syndicalisme d'action directe a été dans une certaine mesure une source d'inspiration pour le *Community Organising* fondé par Alinsky.

5. Mobiliser en éducation populaire – une discussion critique du *Community Organising* -

Comme on l'a vu, une éducation populaire émancipatrice ne se donne pas seulement pour objectif la conscientisation, mais également le développement du pouvoir d'agir et la transformation sociale.

Depuis le début des années 2010 en France, on assiste à un regain d'intérêt pour une méthode de mobilisation des quartiers populaires, développée par Saul Alinsky (1909-1972), le *community organising*. Plusieurs organisations ont ces dernières années contribuées à la diffusion du *community organising* en France : L'alliance citoyenne, Organisez-vous, ect...

Centré sur l'action – l'organisation et la mobilisation -, le *community organising* délaisse au sens strict l'éducation. Pour autant, peut-on considérer qu'au nom de la recherche de l'efficacité, il soit préférable de centrer les efforts sur l'action de transformation, au détriment de l'éducation conscientisante ?

1. Présentation de Saul Alinsky et du *community organising*.

Saul Alinsky a été durant ses études un étudiant du philosophe et pédagogue pragmatiste, John Dewey. Il est lui-même devenu sociologue et travailleur social. Il a développé une méthode de mobilisation des habitants qui a pu être qualifié de « syndicalisme de quartier » (Adeline De Lepinay). La méthode Alinsky est tournée vers l'efficacité de l'action.

« Playboy : Comment vous y êtes-vous pris pour organiser une communauté comme celle de Back of the Yards ?

Alinsky : Eh bien, la première chose que j'ai faite, la première chose que je fais toujours, c'est de m'introduire dans la communauté en tant qu'observateur, pour parler avec les gens, les écouter, apprendre leurs doléances et leur comportement. Puis je regarde autour de moi pour trouver ce sur quoi il faut travailler, quels leviers je peux utiliser pour ouvrir les portes closes, quelles organisations ou institutions déjà existantes peuvent être utiles. Dans le cas de Back of the Yards, le quartier était à 95% catholique et je me suis aperçu que si je pouvais gagner le soutien de l'Eglise, j'aurais un pied à l'étrier. Réciproquement, sans l'Eglise ou au moins quelques uns de ses éléments, il était peu probable qu'on soit capable de faire quoi que ce soit dans la communauté. (...)

Playboy : Quelles tactiques avez-vous utilisées ?

Alinsky : Tout ce que nous avons à notre disposition à l'époque : boycotts de magasins, grèves contre les abattoirs, grèves de loyers contre les « seigneurs des taudis », piquets devant les entreprises qui exploitaient leurs ouvriers, sit-down dans la Mairie et les bureaux des dirigeants corrompus. Nous retournions les hommes politiques les uns contre les autres, les divisant pour ensuite leur présenter des revendications séparément. Au départ, l'Establishment nous a ignorés avec mépris mais ils se sont rapidement inquiétés, parce qu'ils voyaient à quel point nous étions unis et que nous étions capables d'exercer une pression politique et économique. Finalement les concessions ont commencé à s'accumuler : des loyers réduits, des logements sociaux, des services municipaux plus nombreux et meilleurs, des écoles améliorées, des tarifications bancaires plus équitables, des prix alimentaires plus justes. » (Extrait de : Alinsky, Entretien

avec Saul Alinsky dans le magazine Playboy, 1972. [En ligne]

2- Action directe et éducation : Saul Alinsky selon Mike Miller

« Alinsky n'était pas intéressé par les grandes théories. C'était essentiellement un démocrate. Il était convaincu que les gens avaient le droit et la responsabilité de participer à la vie civique et de prendre les décisions qui touchaient à leur quotidien.

« Les méthodes organisationnelles d'Alinsky, par exemple, font l'objet d'une critique récurrente : elles n'analyseraient pas adéquatement la nature de l'oppression du pouvoir dans le système politique américain. Myles Horton et Paulo Freire font partie de ceux qui se prononcent en ce sens. [...] Saul disait qu'organiser éduquait. [...] L'organisateur pourrait ainsi utiliser n'importe quel moyen pour parvenir à cet objectif quand bien même les gens n'apprendraient rien du point de vue de « l'utilisation du pouvoir par le peuple ». [...]

« Saul, déclara Horton, croyait qu'en se battant les gens élargissaient leur perception de l'intérêt personnel pour inclure l'estime de soi, la dignité et la solidarité avec leurs voisins. Il voyait cela comme de l'auto-éducation et estimait qu'il s'agissait là d'une éducation de haute qualité. Il ne s'est pas contenté de parler de l'éducation. Sciemment [c'est moi qui souligne], il utilisa les activités organisationnelles à des fins d'éducation. Alinsky était conscient que l'apprentissage par l'expérience des gens, en particulier lorsqu'il s'agit d'organiseurs professionnels, était important. Il était très fier du fait que les personnes apprenaient » [...]

[Un critique d'Alinsky ajoute:] « les organisateurs s'efforcent d'atteindre un objectif limité et spécifique, qu'il mène ou non à un changement structurel, qu'il renforce le système ou fasse le jeu des capitalistes. » Sans doute, des organisateurs considèrent leur rôle de cette manière, mais ce n'était pas le cas d'Alinsky ni, d'ailleurs, de la plupart des organisateurs qui s'inscrivent dans la « tradition Alinsky », à l'encontre desquels ces critiques sont souvent dirigées. Alinsky et sa tradition ne ressemblent pas plus à cette définition de l'organisation qu'Horton, Freire et la Highlander Folk School ressemblent à ce qu'il se passe dans une salle de classe stérile où un enseignant blasé déverse des idées dans les crânes d'étudiants adultes en cours du soir, épuisés après leur journée de travail. »

(Extrait de : Miller, Mike. "Organisation et éducation: Saul Alinsky, Myles Horton et Paulo Freire." Revue de l'Institut de Sociologie 84 (2014): 59-80.)

On peut considérer à la lecture de cet article que Saul Alinsky est proche du syndicalisme révolutionnaire et sans doute de la tradition des wobblies aux USA (1). On peut mettre en avant quelques points sur l'approche d'Alinsky qui transparaissent à travers l'article de Mike Miller :

1) A la suite de Proudhon, le syndicalisme révolutionnaire met en avant que les « idées naissent de l'action » et donc que l'action est première sur la théorie.

On retrouve ce positionnement semble-t-il chez Alinsky selon Miller : « Alinsky n'était pas intéressé par les grandes théories » (2). L'instruction pourrait même être un frein à l'action. L'éducation prônée par les réformateurs/trices sociaux pragmatistes comme Jane Adams n'a pas aboutie à développer l'action collective populaire (3).

2) Ils affirment également le caractère éducatif de l'action directe comme c'est le cas de

Pouget : « L'Action directe a, par conséquent, une valeur éducative sans pareille : elle apprend à réfléchir, à décider, à agir ». (L'action directe, 1910) On constate la même position chez Alinsky : l'action serait en elle-même éducatrice.

Si l'on reprend ce que dit Mike Miller : Alinsky considère : a) que l'éducation conduit à une forme de verbalisme : les individus écoutent des militants qui leurs font des leçons de théorie

révolutionnaire, sans que cela débouche sur l'organisation et le développement du pouvoir d'agir b) ils n'ont pas besoin de leçons car par l'action directe, ils s'éduquent.

3) Et c'est un point de divergence avec le syndicalisme révolutionnaire : tous les moyens sont bons pour parvenir à une fin. Mike Miller souligne dans son article l'influence de Machiavel sur Alinsky : « Comme Machiavel, qu'il a étudié et admiré, Alinsky enseigne la manière dont le pouvoir peut être utilisé. Contrairement à Machiavel, son élève n'est pas le prince, mais le peuple ».

Cette référence à Machiavel explique sans doute la dimension techniciste de l'approche de Alinsky qui se présente comme une méthode, ce qui veut dire un ensemble de techniques efficaces, sans considération des dimensions éthiques de l'action.

4) Un autre point de divergence porte sur le fait que le syndicalisme révolutionnaire comme le souligne Pelloutier, puis la Charte d'Amiens se donne pour objectif une double besogne :

« Dans l'œuvre revendicative quotidienne, le syndicat poursuit la coordination des efforts ouvriers, l'accroissement du mieux-être des travailleurs par la réalisation d'améliorations immédiates, telles que la diminution des heures de travail, l'augmentation des salaires, etc. Mais cette besogne n'est qu'un côté de l'œuvre du syndicalisme: il prépare l'émancipation intégrale qui ne peut se réaliser que par l'expropriation capitaliste; il préconise comme moyen d'action la grève générale » Or selon Mike Miller, Alinsky est essentiellement un démocrate. Il ne vise pas forcément un changement structurel, une remise en question du système capitaliste.

2- Paulo Freire : l'éducation à l'épreuve de l'organisation

1) Paulo Freire semble échapper au moins à une des critiques que pourrait faire Alinsky à l'idée que l'éducation doit être un préalable à l'action. L'approche dialogique de Paulo Freire ne repose pas sur des discours dogmatiques qui seraient fait à destination des opprimé-e-s.

Mais sur une approche dialogique critique devant aboutir à ce qu'il appelle la « synthèse culturelle » entre les savoirs sociaux des opprimé-e-s et les savoirs théoriques des animateurs/trices militant-e-s. Néanmoins, au moins sur deux autres points le problème est plus complexe :

2) Peut-on considérer que l'éducation soit nécessaire pour parvenir à une conscience révolutionnaire ?

C'est là le point de divergence fondamental à la base entre léninisme et le syndicalisme révolutionnaire. D'ailleurs Freire cite Lénine en appui de sa théorie dans *Pédagogie des opprimés*. Ce qui est paradoxal sur un point, c'est que Lénine accepte des pratiques machiaveliennes, alors que Paulo Freire s'y refuse strictement. On peut néanmoins douter – et Paulo Freire en doutera lui-même par la suite – que l'éducation soit nécessaire à l'action, et même à ce que des personnes s'engagent sur le terrain d'une action révolutionnaire. Néanmoins, il s'agit de se demander quel peut être le rôle de l'éducation et de la théorie dans l'action militante, même si en elle-même, elle n'est pas une condition sine qua non.

Le syndicaliste d'action directe Fernand Pelloutier le dit lui-même : « ce qui manque aux ouvriers, c'est la science de leur malheur ». Il y aurait donc néanmoins un intérêt, pour la praxis révolutionnaire, de l'éducation. Elle permet d'acquérir une compréhension plus profonde de la réalité à transformer, ce qui aurait pour effet de viser à éviter certaines erreurs en particulier dans les cibles d'action et les buts de l'action. De ce fait, Paulo Freire critique l'activisme, et Alinsky rentre sans doute pour lui dans la catégorie des activistes. Cette notion désignant le fait d'agir sans avoir d'objectif clair de transformation sociale structurelle. Mais pour autant, Freire ne cesse également de répéter qu'il s'agit d'éviter le verbalisme, et qu'une parole authentique se doit de déboucher sur l'action.

Il y a une raison en particulier qui conduit à être prudent relativement aux méthodes de mobilisation qui reposent uniquement sur des techniques et ne comprennent pas une éducation populaire, reposant sur des recherches en sciences sociales. En effet, si l'action collective ne repose que sur des techniques efficaces, alors n'importe quel groupe peut utiliser ces techniques pour mobiliser à son avantage. Par exemple, un groupe raciste pourrait mobiliser des personnes blanches de classes populaires contre les immigrés ou les migrant-e-s. Cette utilisation du *community organising* par des mouvements conservateurs s'est d'ailleurs produits aux Etats-Unis avec le mouvement du Tea Party.

Une mobilisation qui ne s'appuie pas sur la conscientisation peut soit se réduire à des techniques de manipulation, soit s'appuyer sur des théories complotistes. Il est en effet important de comprendre ce qui distingue l'approche en sciences sociales et les théories complotistes. Les théories complotistes s'appuient sur l'idée qu'il y a une intention consciente derrière les réalités sociales. Elle consiste souvent à désigner un groupe qui manipulerait la réalité sociale.

L'approche en sciences sociales consiste à étudier la réalité, en particulier en s'appuyant sur des études statistiques, pour dégager des structures qui organisent la réalité sociale. Il n'y a pas d'intention consciente derrière la réalité sociale. Par exemple, les inégalités sociales entre hommes et femmes ne sont pas dues au fait qu'un groupe d'homme s'organise en secret pour produire et maintenir ces inégalités. Cela s'explique plutôt par un ensemble de mécanismes sociaux que les sciences sociales essaient d'expliquer. La conscientisation, c'est le fait de parvenir à la conscience sociale des mécanismes sociaux que mettent à jour les sciences sociales.

3) Autre point de difficulté alors : L'éducation mène-t-elle à l'organisation et au développement du pouvoir d'agir ? La pratique dialogique débouche-t-elle nécessairement sur l'action ?

C'est là le point d'achoppement auquel Freire lui-même est confronté avec le coup d'État de 1964 (comme il le confirme dans un entretien de 1973 (4)). Il ne suffit pas apparemment d'élever la conscience critique des opprimé-e-s. Il faut également que cela conduise à de l'organisation. D'ailleurs, c'est un point qu'il souligne dans *Pédagogie des opprimés* (1968) : au contraire de l'action anti-dialogique qu'est la division entre les opprimé-e-s, l'action dialogique doit favoriser leur organisation.

4) C'est ce que nous allons appeler la « double praxis » :

- Le premier niveau de la praxis est la praxis dialogique qui s'effectue dans la discussion critique, mais qui doit aboutir vers l'action de transformation sociale
- Le deuxième niveau de la praxis est la praxis transformatrice qui est constituée par l'action directe.

Il y a une dialectique entre ces deux niveaux de praxis : C'est pourquoi la praxis est action-réflexion-action (action dialogique - réflexion critique - action transformatrice).

Dialogue critique entre les savoirs sociaux d'expérience et les savoirs théoriques → conscientisation mutuelle → synthèse culturelle → pistes d'action → organisation → action directe → dialogue critique → bilan critique → nouvelles pistes d'action ->...

5) La relation fin/moyen

Le rôle de l'éducation dans le processus d'émancipation a rapport avec l'éthique de la relation entre moyens/fins. En effet, Paulo Freire craint que si les opprimé-e-s ne bénéficient pas d'un processus éducatif critique, ils ne soient réduits qu'à des objets manipulables entre les mains des militant-e-s plus aguerris. La manipulation est en effet désignée comme une pratique anti-dialogique dans *Pédagogie des opprimé-e-s*.

En réalité, la possibilité d'agir de manière machiavelienne, à laquelle recours Alinsky, serait rendue possible par le fait entre autres que l'éducation des opprimé-e-s n'est pas considérée comme une condition sine qua non, et qu'il peut donc de ce fait être possible de les manipuler pour rendre l'action plus efficace.

Conclusion :

La controverse éducation ou organisation porte au moins sur deux points : a) l'éducation doit-elle être un préalable à l'action ? b) l'éducation conduit-elle nécessairement à l'action ?

A la deuxième question, nous pouvons répondre avec une assez grande assurance que non : il n'y a pas de lien nécessaire de causalité entre éducation et action.

Mais alors quel peut être l'intérêt d'être éduqué dans le cadre d'une action de transformation social ?

Deux réponses sont apparues :

- Eviter certaines erreurs, en particulier, relativement aux cibles et aux finalités de l'action
- Eviter que les militant-e-s, les plus aguerris, se trouvent en situation de manipuler les opprimé-e-s.

Ce qui en définitif oppose Alinsky et Freire, c'est que l'agir militant, chez Alinsky, est réduit à un agir technique, alors que pour Paulo Freire, l'éducation populaire doit être un agir éthique. C'est ce que nous verrons dans la dernière partie.

[NB : Il ne faut pas pour autant réduire le *community organising* à Alinsky. En effet, depuis il y a eu des évolutions et certains *organizers* ont pris leurs distances avec les conceptions éthiques d'Alinsky : Rousset Chloé, « 11 idées reçues sur le *community organising* », Organisez-vous. URL : <https://organisez-vous.org/11-idees-recues-community-organizing/> .]

6 . Éthique professionnelle : éthique de la critique et agir éthique

On réduit bien trop souvent l'éducation populaire et la pédagogie à des outils ou à des méthodes. En réalité, il faudrait utiliser le terme de didactique pour tout ce qui concerne la partie technique de l'activité d'éducation populaire. Comme on le verra dans cette partie, pour Paulo Freire, la pédagogie de la conscientisation est avant tout un agir éthique. L'agir éthique est défini par Cloutier et St-Vincent comme « la résultante de la réflexion, à partir d'une situation donnée, sur les principes et les normes qu'elle sous-tend, ainsi que sur les répercussions de la décision retenue sur autrui » (Cloutier et St-Vincent, 2017, p. 138).

1. La pédagogie comme éthique et non comme technique.

1.1. Les limites d'une approche technique de l'éducation populaire

Les militantes de l'éducation populaire politique en France ont bien souligné la limite des outils qui se traduit par une réduction à des techniques et un refus des personnes qui leurs commande des formations à prendre en compte le contenu politique de ce qui est amené. En soi, les outils ne suffisent pas à développer une vision politique de la réalité . Le terme de politique désigne ici non le lien avec une idéologie politique, comme un parti politique, mais une lecture critique du monde appuyée sur les sciences sociales et un projet de transformation sociale en vue de davantage de justice sociale.

« Émilie : On a aussi des gens qui viennent nous voir et qui ne veulent que des outils. Et le côté un peu politique, en fait : c'est bien dans les spectacles, mais quand il s'agit de questionner son propre boulot, en fait, ça nous fait chier. Donc les gens nous demandent des outils. Et si on n'est pas sur la vigilance permanente là-dessus, on devient des boîtes de consultants, de fabrique de... je te fais du débat pour telle chose, je te fais du machin... Donc si on n'a pas cette vigilance permanente sur la question politique d'une éducation populaire émancipatrice, ben en fait on se fait... Mais d'ailleurs, y a plein de moments où on est en concurrence avec des structures qui se disent pas d'éducation populaire, mais dont les gens disent : ah oui ils font pareil que vous. »

(Extrait de : Camus, Jérôme, et Frédéric Chateigner. « L'Engrenage (Tours) et La Trouvaille (Rennes) », *Savoir/Agir*, vol. 43, no. 1, 2018, pp. 63-74.)

Cet extrait d'entretien le montre bien : si l'on réduit l'éducation populaire à des outils, alors n'importe qui, quelque soit son idéologie, pourrait se revendiquer d'une éducation populaire (« émancipatrice ») : groupuscule d'extrême droite, entreprises de formation commerciale avec une vision du monde capitaliste néolibérale, ect...

Or comme nous l'avons rappelé lors de la première partie, une visée émancipatrice se caractérise par une visée de lutte globale pour la justice sociale : lutte contre toutes les inégalités sociales injustes, contre les discriminations sociales, contre les injustices environnementales ect...

1.2. La pédagogie comme agir éthique

Paulo Freire a plusieurs fois insisté pour refuser que l'on réduise sa pédagogie à une méthode ou des techniques, et au contraire affirmer qu'il s'agit d'un agir éthique :

« Cependant, nous ne pourrions pas résoudre le problème de la formation des enseignants avec de simples propositions technicistes, ce que tout le monde me demande. Je présume que certaines personnes, certains qui me questionnent, attendent que je leur donne des réponses simples pour aborder des problèmes qui sont produits dans un contexte qui suppose un engagement éthique et non pas des réponses techniques. Cependant, étant donné que notre formation d'enseignant a nié l'accès au dialogue sur la nature éthique, notre habilité pour confronter et aborder avec clarté la spécificité d'un contexte éthique par nature a été restreinte parce que nous n'avons pas été formés à l'éthique. »

(Extrait de : Freire, P. (2016). « Educar el Educador » [Diálogo mantenido por Paulo Freire, Donald Macedo y James W. Fraser, educadores americanos, en agosto de 1996 en San Pablo, et publié initialement dans *Mentoring the Mentor* (Educar al educador).] *El maestro sin recetas: el desafío de enseñar en un mundo cambiante* (p. 49-80). Mexico: ediciones Siglo XXI. p. 62) [Trad. IP]

Nous avons en effet pu voir avec Alinsky, dans la partie précédente, les risques que comporte la réduction de l'éducation populaire à un agir simplement technique, en ne tenant pas compte de l'agir éthique, comme par exemple le risque de manipulation de personnes socialement vulnérables.

2. Le cadre déontologique de l'agir éthique

En éthique professionnelle, on distingue la déontologie et l'éthique. La déontologie est l'ensemble des règles légales qui encadrent une profession. L'éthique professionnelle concerne la marge de réflexion et d'action que possède le ou la professionnelle pour agir avec justice.

Il est possible de rappeler quelques règles générales du cadre déontologique de chaque professionnel indépendamment de sa profession spécifique :

- **Les conventions internationales** : Il faut savoir que les conventions internationales ratifiées par la France et transposées en droit interne ont une valeur supérieure au droit national. Cela veut dire

que tout gouvernement et toute personne agissant pour l'administration publique est tenue de les respecter. Il est possible de mentionner entre autres les textes suivants :

- La déclaration de Philadelphie (Organisation internationale du travail, 1944)
- La déclaration internationale des droits humains (ONU, 1948)
- La convention internationale des droits de l'enfant (ONU, 1989)
- La charte européenne des droits fondamentaux (UE, 2000)

De cela découle deux éléments importants :

- depuis 1948, le principe de dignité humaine est devenu un principe fondamental du droit international (et depuis 1994, il a été aussi reconnu comme un principe à valeur constitutionnelle).
- de ce principe, découle également le droit de la non-discrimination qui a été élaboré en particulier dans le droit européen et transposé dans le droit français par la loi de 2008 concernant les discriminations.

- **Le droit français** : Il faut savoir par ailleurs que les textes intégrés au bloc de constitutionnalité ont une valeur supérieure aux lois. Il s'agit entre autres de :

- Les déclarations des droits de l'homme et du citoyen (1789, 1793, 1795).
- Le préambule de la constitution de 1946 qui proclame des droits sociaux tels que le droit à l'éducation, le droit à une sécurité sociale ou encore la liberté de se syndiquer et de faire grève.

Il en découle que tout ce qui concerne le droit syndical est intégré dans la déontologie professionnelle. Pour Paulo Freire, d'ailleurs, l'action syndicale fait partie de l'éthique des éducateurs/trices et de ce qu'il appelle pédagogie.

Ces différents éléments font donc partie de ce qu'on appelle les « valeurs de la République ».

- **Le devoir de neutralité pour les fonctionnaires et les agents assimilés fonctionnaires** :

Le devoir de neutralité de la fonction publique concerne quatre dimensions : a) la neutralité religieuse ou laïcité (ne pas manifester ses convictions religieuses), b) politique (ne pas manifester ses convictions politiques), c) commerciale (ne pas faire de publicité pour une marque), d) philosophique (ne pas prendre de positions philosophiques).

En revanche, ne portent pas atteinte au devoir de neutralité, le fait de lutter contre les discriminations. Cela fait au contraire partie de la déontologie des agents publics : lutter contre le sexisme, le racisme, la pauvrophobie, la transphobie, l'homophobie, l'handiphobie, ect...

Cela signifie qu'un ou une éducatrice populaire, qui aurait un statut lié à la fonction publique, n'atteint pas à son devoir de neutralité lorsqu'il ou elle lutte contre les discriminations.

3. L'éthique de la critique

Une fois déterminé le cadre déontologique, il s'agit maintenant de préciser ce que l'on entend par l'éthique : la réflexion et la délibération éthique, la décision éthique et l'agir éthique.

On reconnaît un problème éthique au fait que l'on est confronté à un dilemme éthique. Cela veut dire que l'on hésite entre deux branches d'une alternative qui nous paraissent également justes. Il arrive que certaines personnes manquent de sensibilité éthique : cela veut dire qu'elles ne perçoivent pas les problèmes éthiques que posent la pratique professionnelle. C'est pourquoi de plus en plus de cursus professionnels proposent des formations en éthique professionnelle.

Il existe plusieurs courants, et donc conceptions, de la décision et de l'agir éthique professionnelle. Il n'existe pas nécessairement en éthique une seule manière de bien agir. La manière d'agir du ou de la professionnelle dépend en partie de ses valeurs personnelles. Les valeurs des pédagogues critiques se caractérisent par leur orientation vers la justice sociale : lutte contre les discriminations et les inégalités sociales, lutte pour la justice environnementale ect...

L'éthique de la critique constitue un courant de l'éthique professionnelle. Il a été développé à la suite de Paulo Freire entre autres par l'éthicienne Lyse Langlois. L'éthique de la critique se caractérise par les aspects suivants :

TABLEAU de Robert Staratt et de Lyse Langlois : - Caractéristiques de l'éthique de la critique -

- mettre en évidence les jeux de pouvoir, le lobbying et les conflits d'intérêts;
- mentionner les injustices, les biais raciaux, sexismes et discriminatoires;
- mettre en évidence les bénéfices disproportionnés;
- découvrir le groupe avantagé par rapport aux autres;
- conscientiser les intervenants sur les arrangements, le pouvoir, le privilèges

- et les jeux d'influence;
- rechercher le consensus par la voie de la délibération en vue de faire triompher ce qui est commun sur ce qui divise: l'entente, l'accord argumenté et justifié;
- démystifier le langage technique utilisé afin d'aider à la compréhension;
- les demandes de reconnaissance;
- la pratique de la discussion argumentée la plus ouverte et la plus libre possible (l'égalité et la liberté des participants au débat : pas de rapports d'autorité, de domination ou de contrainte);
- le principe de l'argumentation : toute affirmation peut être discutée : l'argument qui résiste à toutes les objections est, provisoirement, le meilleur, c'est-à-dire le plus rationnel;
- le libre arbitre;
- le principe de la réversibilité : tout accord doit pouvoir être remis en question si des arguments nouveaux apparaissent.

Valeurs : la transparence, l'émancipation, l'habilitation.

© Langlois L. et Starratt, Langlois, J.R. (2000), The Ethical Landscape of Administrative Decisions. In Paper delivered at the Annual UCEA Conference, Albuquerque, New Mexico, november 3-5, 2000.

4. L'éthique de la critique et l'agir éthique anti-oppression

L'éthique de la critique oriente donc, de manière caractéristique, l'agir éthique des pédagogues critiques. L'éthique de la critique prend en compte entre autres les situations de violences et de micro-violences dans le cadre professionnel. Celles-ci peuvent prendre deux formes :

- la maltraitance institutionnelle : il s'agit de violences ou de micro-violences qui s'exercent à l'égard du public par une institution et donc son personnel. Cette maltraitance est liée au fonctionnement de l'institution : ses règles de fonctionnement, des pratiques habituelles, le manque de moyens humains ou matériels ect....
- le harcèlement institutionnel : il s'agit d'une forme de violence à l'égard des personnels qui travaillent dans une institution et qui est liée aux formes d'organisation du travail qui mettent en avant l'impératif de rentabilité économique relativement à toute autre considération.

L'éthique de la critique nous amène en particulier à réfléchir et à agir face à ces situations :

- Dans le cas de la maltraitance institutionnelle, le principe de l'éthique de la critique est d'être du côté des opprimé-e-s. Les pratiques anti-oppressives (que nous avons vues dans la troisième partie) sont en particulier développées pour limiter les situations de maltraitance institutionnelle.

- Dans le cas du harcèlement institutionnel, l'éthique de la critique développe une réflexion sur les pratiques de résistance éthique telles que la dissidence éthique, l'action syndicale et en dernière recours la désobéissance éthique.

Il est ainsi nécessaire de bien distinguer l'agir éthique de l'agir technique. L'agir technique est tourné non pas vers la cohérence, mais la recherche de l'efficacité. La finalité de justice sociale ne suffit pas à définir l'agir éthique. Il est important aussi de prendre en compte les moyens. On peut prendre l'exemple de l'entrepreneuriat social. Cette approche de l'entreprise se présente comme tournée vers la justice sociale. Mais ce qui est important, ce ne sont pas seulement les finalités, mais les moyens d'y parvenir. Or l'entrepreneuriat social est orienté avant tout par un principe d'efficacité économique : recherche d'optimisation de l'efficacité et de la rentabilité économique. Or l'agir éthique pour sa part met au premier plan le respect de la dignité de la personne humaine et non pas l'efficacité. C'est en effet, la recherche d'efficacité, comme valeur première, qui peut aboutir à de la maltraitance institutionnelle ou à du harcèlement institutionnel.

Enfin, il faut souligner que cet agir éthique s'incarne pour Paulo Freire dans des vertus. Une vertu est une disposition à agir que l'on développe par l'exercice. Il y a plusieurs vertus importantes pour être un pédagogue critique comme : la cohérence, l'ouverture au dialogue ou encore le courage moral. La plus centrale est pour Paulo Freire, la cohérence. Il s'agit de l'effort pour mettre en adéquation ce que l'on pense, ce que l'on dit et ce que l'on fait.

Conclusion :

La pédagogie critique (ou éducation populaire conscientisante) est avant tout un agir éthique. Il est possible de distinguer trois dimensions qui sont nécessaires pour mettre en œuvre une pédagogie critique :

- une lecture critique du monde (que l'on trouve dans les sciences sociales critiques – par exemple l'intersectionnalité - ou/et la philosophie. La combinaison entre une approche tirée des sciences sociales et de la philosophie peut être appelée théorie critique). Cette lecture critique du monde est indispensable pour opérer un processus de conscientisation.

- un agir éthique anti-oppression (s'appuyant sur l'éthique de la critique). Il s'agit de la dimension la plus centrale et la plus importante de cette démarche.

- une didactique critique : ce sont l'ensemble des méthodes et des outils que l'on peut mettre en place pour mettre en œuvre une éducation populaire conscientisante (nous avons vus en particulier

les pratiques de recherche et les pratiques créatives, les pratiques d'organisation et de décision libertaires, les pratiques de mobilisation comme celles utilisées dans le *community organising*).

Annexe 1 : Discussion à visée philosophique et pédagogie critique

La discussion philosophique est l'une des nouvelles pratiques philosophiques dans la cité. Il est néanmoins possible de s'interroger sur la complémentarité entre cette pratique et les pratiques dialogiques à visée conscientisante chez Paulo Freire.

Discussion à visée philosophique et dialogue problématisant

Une des tensions que pose la discussion philosophique consiste à se demander comment développer la pensée philosophique des participant-e-s. Certains prônent la mise en retrait de l'animateur/trice pour permettre à la discussion de se développer par elle-même. D'autres utilisent une méthode plus socratique consistant à questionner les élèves pour permettre le développement d'une réflexivité critique.

Dans l'approche développée par Michel Tozzi, c'est plutôt la mise en retrait de l'animateur/trice, sur le fond du débat, qui caractérise le dispositif. L'animateur/trice n'intervient pas sur le fond, mais seulement pour maintenir la forme du dispositif.

Il existe des approches qui donnent un rôle plus socratique à l'enseignant-e. Celle-ci intervient pour aider les participant-e-s à aller plus loin dans la réflexion en posant des questions. C'est le cas par exemple de l'approche d'Oscar Brenifier.

Le rôle de la question problématisante est également une caractéristique de la pédagogie de Paulo Freire et des cercles de culture qu'il avait développé.

Observer les rapports sociaux dans la Discussion à visée philosophique

Certains auteurs se sont intéressés à observer les conséquences de la discussion philosophique en fonction du milieu social des participant-e-s. Mais l'on pourrait également s'intéresser à la répartition de la prise de parole en fonction du genre (ou du sexe social).

Il est possible de s'intéresser également à la répartition de la parole entre les participant-e-s durant l'atelier et de croiser cela avec le profil sociologique des élèves (filles/garçons, classes sociales...).

On peut s'appuyer pour cela sur « le cercle de parole » proposé par Johanna Hawken : c'est un dessin qui matérialise la circulation de la parole. (Voir le dessin d'un cercle de parole dans cet article qui permet de matérialiser la distribution de la parole: <http://lapausephilo.fr/2018/01/15/johanna-hawken-philosophie-enfants/>)

Développer la conscientisation

Certains auteurs se sont intéressés à la capacité de la discussion à visée philosophique de développer le « jugement moral et citoyen ». De ce fait, on pourrait s'intéresser également à la capacité de la discussion à visée philosophique à développer la conscientisation.

Ce qui suppose que l'animation de la discussion à partir d'une méthode socratique s'effectue avec une visée « conscientisante » et donc que les questions s'orientent vers des interrogations qui favorisent cet angle de réflexion.

En effet, l'approche de Paulo Freire, en ce qui concerne le développement d'une réflexion critique, ne se limite pas à développer une pensée critique, mais tente de développer une conscience sociale critique. C'est la conscientisation.

Là également, il est possible de s'intéresser à distinguer des niveaux dans le développement de la conscience critique:

- la conscience naïve (ou quotidienne): perçoit la réalité sociale en termes de relation interpersonnelles.
- la conscience critique: analyse la réalité sociale en termes de rapports sociaux systémiques.

Annexe 2 : Démarche pédagogique : Lutter contre les discriminations avec des expériences conscientisantes

La démarche pédagogique qui est proposée ci-dessous s'appuie sur la conception de vidéos conscientisantes. Il faut préciser d'emblée que la conception de ces vidéos ne demandent aucun savoir faire technique spécifique, ni matériel particulier. Elles sont réalisées à partir de diaporama.

La création d'une expérience conscientisante vise à produire sous la forme d'une courte vidéo l'expérience qu'éprouve une personne lors d'un processus de conscientisation. La conscientisation est à la prise de conscience des discriminations sociales, des injustices sociales et environnementales. On appelle aussi la conscientisation : la conscience sociale critique.

Les vidéos d'expérience conscientisantes peuvent être utilisées directement comme support de discussion pour des personnes qui souhaitent les utiliser dans le cadre d'une démarche de conscientisation.

Corpus de vidéos conscientisantes qui peuvent être utilisées directement comme support de discussion : <https://www.facebook.com/watch/104990879560262/385749609389217>

Domaines de compétences travaillées : Enseignement pour la justice sociale et environnementale (lutte contre les discriminations, éducation à l'environnement...), sciences sociales, écriture narrative, graphisme (art typographique), animation vidéo, apprendre à discuter et à argumenter, formation de l'esprit critique.

Phase 1 : L'étude des discriminations ou d'une discrimination en particulier à partir de courts métrages.

Supports : vidéos en ligne de moins de 15 min.

La première phase de la démarche pédagogique consiste à étudier une discrimination ou plusieurs discriminations à partir d'un corpus de courts métrages.

Pour des propositions de corpus :

Corpus de vidéos sur différentes discriminations – <https://iresmo.jimdofree.com/2020/11/02/videos-contre-les-discriminations/>

Il est possible de les organiser selon un parcours de formation par vidéo en ligne :

Exemple sur la pauvrophobie – <https://iresmo.jimdofree.com/2020/11/06/se-conscientiser-sur-la-pauvrophobie/>

Phase 2 : Etude de la didactique de la conscientisation dans les courts métrages.

Les vidéos d'expériences conscientisantes s'appuient en particulier sur des figures de style (ou des procédés) de conscientisation. Il est possible d'étudier ces procédés de conscientisation.

Voici un ensemble de ressources permettant l'étude de ces procédés de conscientisation :

– Procédés de conscientisation par vidéo – <https://iresmo.jimdofree.com/2020/11/02/proc%C3%A9d%C3%A9s-de-conscientisation-par-la-vid%C3%A9o/>

– Didactique de la conscientisation – <https://iresmo.jimdofree.com/2020/11/08/ph%C3%A9nom%C3%A9nologie-de-la-didactique-de-la-conscientisation/>

– Un exemple de corpus à partir des violences conjugales : <https://iresmo.jimdofree.com/2020/11/08/didactique-de-la-conscientisation-%C3%A0-partir-de-l-exemple-des-violences-conjugales/>

Phase 3 : Réalisation de vidéos conscientisantes.

Il est possible ensuite d'envisager que les participant-e-s réalisent des vidéos d'expérience conscientisantes qui s'appuient sur leur propre expérience de conscientisation sur les discriminations.

Comment concevoir des vidéos d'expériences conscientisantes : <https://iresmo.jimdofree.com/2020/11/16/r%C3%A9aliser-des-vid%C3%A9os-conscientisantes/>

Il faut noter que la réalisation de vidéos conscientisantes doit s'appuyer sur une réflexion esthétique reposant sur « l'art typographique ». Il est bienvenu d'inclure dans cette phase une initiation à l'art typographique.

En effet, il s'agit comme le préconise A. Boal de « promouvoir la multiplication des artistes » pour résister à la perte d'aura de l'oeuvre d'art dans un monde dominé par la rationalité instrumentale. La création d'expérience conscientisante s'inscrit dans le prolongement de l'art conscientisant et de l'art participatif.

Phase 4 : Valorisation des réalisations : Organiser une exposition conscientisante.

Il est possible ensuite d'envisager de diffuser les vidéos qui sont parfaitement adaptées aux formats des réseaux sociaux.

Il est également possible de les diffuser en ligne en organisant une exposition numérique :

<https://iresmo.jimdofree.com/2020/11/08/concevoir-une-exposition-conscientisante-en-ligne/>

La diffusion doit penser la possibilité de prévoir de l'interactivité avec les spectateurs/trices autour des réalisations.

Phase 5 : Discussions ayant pour supports les vidéos conscientisantes.

Enfin les vidéos peuvent être utilisées comme des supports de discussions. Voici une présentation de l'animation de discussions critiques en pédagogie critique : <https://www.youtube.com/watch?v=syptNvEkEGA>

Conclusion : Il est important de mettre en avant deux points importants :

- Le premier porte sur la notion de « conscientisation ». Cette notion de « conscientisation » désigne la « prise de conscience d'une situation d'injustice sociale ou environnementale ». Il ne peut s'agir de parler de « conscientisation » ou de création d'expérience conscientisante en utilisant le terme de conscientisation dans un autre sens.

- Le deuxième porte sur le fait que les vidéos d'expérience conscientisantes ne sont pas réductibles à des outils et des techniques. Elles impliquent une réflexion sur un agir qui n'est pas seulement

technique, mais également esthétique et éthique. C'est pourquoi par exemple sur le plan esthétique, elles s'accompagnent en particulier d'une réflexion sur l'art typographique.

- Enfin à noter, qu'il est possible d'envisager la création d'expériences conscientisantes à partir d'autres supports: l'écriture de textes, l'affiche, la bande dessinée, le podcast... On peut dire que le théâtre de l'opprimé vise à produire des expériences conscientisantes au moyen de la pratique théâtrale.

Annexe 3 : Qu'est-ce qu'un « Brave space » ?

Education populaire et lutte contre les oppressions sociales :
le groupe d'encouragement (« Brave space »).

Quelle peut-être la définition d'une éducation populaire émancipatrice ?

Une éducation populaire émancipatrice peut être définie comme une éducation populaire qui développe la capacité collective des personnes à lutter contre les oppressions sociales : le classisme, le racisme, le sexisme, le validisme...

On peut rapprocher cette conception de l'éducation populaire de ce qui est développé dans le cadre de l'intervention féministe intersectionnelle : elle vise à développer la conscientisation des femmes victimes de violences sexistes et à développer leur pouvoir d'agir.

Qu'est-ce qu'un groupe d'encouragement (« brave space » bell hooks) ?

Un groupe d'encouragement (ou « brave space ») doit être distingué d'un safe space. Dans le safe space des personnes socialement dominées se retrouvent dans un espace sécurisé pour partager des expériences sociales vécues. Dans le « brave space », ce partage d'expérience sociale vécue constitue une base pour développer un dialogue critique respectueux. Ce dialogue critique à plusieurs objectifs :

- le premier est la conscientisation des différentes personnes participants au groupe et la reconnaissance mutuelle des oppressions différentes vécues par chacun et chacune.
- le deuxième est le développement d'une lecture critique cohérente du monde social : la prise de conscience de l'existence de problèmes sociaux systémiques (au niveau macro-social)
- le troisième objectif est la capacité à développer le courage moral de faire entendre une voix dissidente et de s'engager dans des mouvements collectifs de transformation sociale.

Quel est le rôle de l'animateur/trice de tels groupes ?

Son rôle est de favoriser :

- l'expression des expériences sociales vécues dans un cadre respectueux
- d'encourager chacun et chacune à faire entendre sa voix propre.
- de favoriser la problématisation de la réalité sociale afin de favoriser un reframing (recadrage) nécessaire à la conscientisation : passage d'une interprétation micro-sociale des situations

d'oppression à une interprétation systémique, ce qui veut dire macro-social.

– de favoriser un dialogue critique qui développe la cohérence de la pensée.

– d'aider à déconstruire les empêchements à agir qui ont été socialement intériorisés (comme la naturalisation des réalités sociales).

Y-a-t-il des activités complémentaires aux brave spaces ?

Ce travail d'empowerment peut être complété par une formation aux droits (droit de la non-discrimination, droits humains), des pratiques de création visuelle (pour favoriser l'imagination d'autres possibles), de jeux de rôle (pour développer la capacité à agir en situation)...

Présentation du fonctionnement et de l'organisation d'un espace d'encouragement

(« Brave space »)

La notion de « groupes d'encouragement » renvoie à celle de « brave space » développée par bell hooks :

« Mais je dois vous interrompre parce qu'en fait, je suis assez critique de la notion de sécurité dans mon travail, et ce que je veux, c'est que les gens se sentent à l'aise en cas de risque (...) Et donc pour moi, je suis très intéressée par ce que cela signifie pour nous de cultiver ensemble une communauté qui permette le risque, le risque de connaître quelqu'un en dehors de nos propres limites, le risque qu'est l'amour – il n'y a pas d'amour qui n'implique un risque. Je suis un peu méfiant parce que les Blancs aiment évoquer les «espaces sécuritaires » [Safe space] ». (bell hooks "A Public Dialogue Between bell hooks and Laverne Cox).

Objectifs : Le « groupe d'encouragement » vise à aider des personnes à faire face à des situations sociales d'oppression : sexisme, racisme, classisme, LGBTphobie, validisme... en particulier dans les situations de travail et plus largement dans les rapports avec des institutions (militantes, administrations, médicale....)

Principes de fonctionnement:

1. L'expérience sociale vécue : Le respect de l'expérience vécue des personnes les premières concernées. L'expérience vécue n'est pas un simple ressenti, mais s'appuie sur des expériences sociales.

2. Le dialogue critique respectueux : il ne s'agit pas de développer un safe space, qui respecte les ressenti de chacun et chacune, mais un espace d'encouragement où se développe la cohérence intellectuelle élargie et la cohérence pratique. Cela suppose que les échanges ne portent pas sur les personnes, mais sur la cohérence des arguments.

« L'intégrité est présente lorsqu'il y a conformité ou accord entre ce que nous pensons, nous disons et faisons. » (bell hooks, 2010).

3. Le courage moral : Le brave space vise à développer le courage moral en particulier par le fait de développer sa capacité à faire entendre une voix propre.

« Lorsque nous osons parler d'une voix libératrice, nous menaçons même ceux qui peuvent au départ prétendre vouloir écouter nos paroles. Dans l'acte de surmonter notre peur de la parole, d'être perçu comme menaçant, d'apprendre à parler en tant que sujet, nous participons à la lutte mondiale pour mettre fin à la domination. » (bell hooks).

Organisation du groupe d'encouragement :

Le groupe d'encouragement comprend entre 5 et 15 personnes. Il s'adresse à des personnes qui sont prêtes à participer à un dialogue critique respectueux et qui acceptent de faire entendre une voix propre (si ce n'est pas le cas, il vaut mieux opter pour un safe space).

L'animateur/trice du groupe a pour rôle de favoriser la problématisation sociale, de développer les conditions d'un dialogue critique qui visent à développer des pistes pour résister à des situations d'oppression.

Ressources théoriques : Sociologie des rapports sociaux, théorie sociale critique, pédagogie critique existentielle, éthique de la critique ect....

Annexe 4 : Charte d'éthique anti-oppressive

Une activité de formation en éthique peut consister à rédiger un « code de déontologie » ou une « charte éthique », voici à titre d'exemple ce que pourrait être une « charte éthique de pédagogie anti-oppressive ».

Cet ensemble de règles ne constitue pas « un code de déontologie » indiscutable, mais au contraire une base de discussion. Elles invitent à s'interroger sur ce qu'est un agir éthique en pédagogie critique, et plus particulièrement lorsque cet agir éthique est orienté vers une pédagogie anti-oppressive.

1- Le parti pris des « opprimé-e-s »

La première position éthique d'une pédagogie critique est celle d'un parti pris, l'engagement en faveur des « opprimé-e-s ».

Il s'agit d'un choix éthique existentiel. L'histoire met en scène des groupes sociaux aux intérêts antagoniques occupant des positions sociales inégalitaires. Et dans le cadre d'une telle conception de l'histoire, les pédagogues critiques, quelque soit leur position sociale d'origine, font un choix existentiel, celui de considérer que leur action éducative doit être engagée en faveur des opprimé-e-s.

2- Se conscientiser

La conscientisation est pour la ou le pédagogue critique une première exigence éthique personnelle. Elle ou il considère qu'il ne peut essayer de mettre en œuvre une pédagogie émancipatrice sans effectuer un travail de conscientisation personnelle qui est sans fin.

Cette exigence d'auto-conscientisation passe par le respect des savoirs des personnes concernées par les oppressions et les discriminations. Cela passe ainsi par le fait d'écouter les récits des personnes directement concernées par des discriminations et des inégalités sociales.

Mais le processus de conscientisation ne se limite pas à cela. Il consiste à confronter ces discours subjectifs à des recherches en sciences humaines et sociales qui proposent une objectivation statistique de ces réalités.

La dialectique entre les savoirs sociaux subjectifs et les savoirs scientifiques objectifs est nécessaire pour le processus de conscientisation. En effet, pour qu'il y ait conscientisation, il faut qu'il y ait une dialectique critique qui ne peut avoir lieu que par la confrontation entre des savoirs de nature différente. La confrontation entre des types de savoirs différents permet de construire un esprit critique.

Elle permet aussi de passer de l'expérience subjective émotionnelle qui fait percevoir les oppressions comme des expériences interindividuelles à une conception des oppressions comme des réalités macro-sociales qui structurent la société dans son ensemble. C'est ce que permettent par exemple d'objectiver les études statistiques.

Face à une situation, le ou la pédagogue critique cherche non pas à avoir une lecture individualisante et psychologisante, mais à mettre en lumière les rapports sociaux de pouvoir.

3- Etre un ou une allié-e

Prendre le parti des opprimé-e-s, conduit à adopter une posture d'allié-e vis-à-vis des personnes vivant une oppression.

La notion d'allié-e implique la prise en considération qu'il existe plusieurs rapports sociaux entrecroisés. Ce qui fait que la plupart des personnes sont privilégiées sur certains points, mais aussi opprimées sur d'autres.

Un ou une allié-e est une personne qui ne vit pas directement une oppression, mais qui souhaite s'engager dans la lutte contre cette oppression.

Le ou la pédagogue critique voit dans les situations d'incident critique non pas uniquement un problème à résoudre, mais une occasion de développer un travail de conscientisation et de déconstruction collective des rapports sociaux.

4- Ne pas agir sur, mais agir avec, pour développer le pouvoir d'agir des opprimé-e-s

L'allié-e n'adopte pas une position de surplomb où elle ou il agit sur la personne, mais elle agit avec les personnes concernées par les oppressions.

L'éthique de la pédagogie critique implique de refuser une réduction de la relation éducative ou d'enseignement à un rapport de maîtrise technique d'autrui. Etre un ou une pédagogue critique ce n'est pas, avant tout, maîtriser des outils, des techniques ou encore une méthode. C'est avant tout construire une relation éthique avec les apprenants.

Etre attentif et réfléchir aux relations de pouvoir dans la relation d'aide afin de les déconstruire.

Cela suppose de commencer par écouter les personnes les premières concernées et leur vécu sur les oppressions pour connaître leur demande.

Cela implique que les décisions qui sont prises par la suite, le sont avec leur accord.

Cela signifie également que la ou le pédagogue critique chercher à favoriser la capacité d'auto-organisation des personnes.

5- Avoir une approche inclusive

Se demander si son discours, les supports ou les espaces dans lesquels on agit ou que l'on utilise invisibilise, exclu ou encore stéréotypise de manière négative certains groupes.

– faire attention à ce que son discours ne stigmatise pas certains groupes, faire en sorte à ce qu'il visibilise le plus possible la diversité de la société...

– faire en sorte que les affichages ou les supports pédagogiques ne véhiculent pas des stéréotypes négatifs et visibilisent la diversité de la société,

– Éviter que se constitue une répartition inégalitaire dans les espaces ou des espaces qui apparaissent comme peu accueillants pour des personnes appartenant à des groupes socialement discriminés, faire en sorte qu'il n'y ait pas de micro-violences dans ces espaces...

– être attentif à une répartition égalitaire et inclusive de la parole des différent-e-s participant-e-s.

6. Intervenir face à une situation d'oppression

Ne pas laisser passer un propos discriminatoire ou un comportement discriminatoire.

L'allié-e a conscience que parfois pour les personnes directement concernées, il peut être compliqué d'intervenir directement par elles-mêmes. L'alliée peut avoir une position de soutien ou intervenir, avec si possible son accord, si la personne concernée n'est pas en mesure de le faire elle-même.

7. L'efficacité ne peut pas prendre le pas sur le respect de dignité de la personne humaine

La lutte contre les oppressions découle de la reconnaissance d'une égale dignité de chaque être humain. De ce fait, la recherche d'efficacité dans l'action ne peut pas prendre le pas sur le respect de la dignité de la personne humaine, en particulier de celle des opprimé-e-s.

8. Développer une prudence face aux dilemmes de la pratique

La lutte contre les oppressions et les discriminations s'appuie sur des principes généraux, mais la situation pratique nous oblige à réfléchir au cas par cas à ce qui doit primer dans une situation déterminée.

La prudence désigne la vertu par laquelle on est amené à réfléchir et à agir de manière à déterminer quelle est la règle d'action éthique qui doit être utilisée dans un cas particulier. Le ou la pédagogue critique ne peut pas agir mécaniquement, mais est attachée à la réflexion éthique face aux dilemmes que posent la pratique.

9. La cohérence

La cohérence consiste dans une recherche d'adéquation entre le discours et la pratique. Le ou la pédagogue critique cherche à mettre en œuvre un principe de cohérence.

10. L'éthique et les conditions matérielles

Les pédagogues critiques ont conscience que leur agir éthique est souvent contraint par les conditions sociales matérielles. C'est pourquoi les pédagogues critique considèrent qu'il est nécessaire de lutter pour des conditions de travail décentes afin de pouvoir parvenir à une plus grande cohérence entre les principes éthiques et l'agir réel.

Annexe sur l'approche « anti-oppressive »:

Formation en ligne sur l'approche anti-oppressive:

http://www.excellenceforchildandyoung.ca/sites/default/files/olm/mha/105/presentation_html5.html

La vertu du social – L'approche anti-oppressive – <https://www.youtube.com/watch?v=RzcUp5llgxw>

Annexe 5 – L'éthique de l'allié-e.

Qu'est-ce qu'un-e allié-e? Cette notion est utilisée dans certains milieux militants pour désigner une personne qui ne subit pas directement une oppression, mais qui désire soutenir dans leurs luttes les personnes directement concernées. Il existe toute une réflexion militante autour de la posture de l'allié-e.

Etre un ou une allié-e n'est pas une position sociale. On n'est pas allié-e comme on est une femme ou un homme, une personne de milieu populaire ou de classe moyenne supérieure. Etre allié-e, c'est un choix éthico-politique. C'est faire le choix, alors que l'on bénéficie de certains privilèges sociaux, de les considérer comme injustes et d'aider à lutter contre les inégalités sociales et/ou les discriminations qui y sont liées.

Néanmoins, l'allié-e a une position sociale qui n'est pas la même que celle des personnes directement concernées par la lutte sociale en question. La posture éthique de l'allié-e suppose de reconnaître l'autonomie des luttes. Cela signifie que les décisions prises dans le cadre des luttes le sont par les personnes les premières concernées.

Ce que n'est pas l'allié-e

L'allié-e n'est pas là pour parler à la place des personnes les premières concernées. Parce que, par définition, les personnes socialement opprimées sont des personnes qui n'ont pas accès à la parole. Or parler à leur place équivaut à les renvoyer à l'impuissance, à les condamner au silence.

Ce n'est pas non plus, de ce fait, une personne qui prend toute la place sous prétexte d'aider à la lutte ou de protéger les personnes concernées. Ce qui reviendrait à rejouer une position paternaliste.

Ce n'est pas non plus une personne qui, sous prétexte d'intérêt pour la thématique de la lutte en question, passe son temps à poser des questions et à chercher des débats avec les personnes les premières concernées, quand il existe une quantité de documents accessibles en ligne sur le sujet en question. L'allié-e n'est pas une personne qui théorise sur et exploite la vie des personnes les premières concernées.

Quel est alors le rôle de l'allié-e si elle ou il ne peut pas prendre la place des personnes les premières concernées?

Le rôle de l'allié-e

L'allié-e est d'abord une personne qui effectue par elle-même un travail pour se conscientiser sur ses privilèges sociaux. Etre un-e allié-e est une éthique parce que c'est d'abord un travail sur soi.

L'allié-e a un rôle important, mais ce rôle est différent de celui des personnes les premières concernées. L'allié-e est une personne qui réfléchit à la position depuis laquelle elle parle et agit.

De ce fait, en premier lieu, l'allié-e a un rôle relatif à son groupe d'appartenance. Sa position consiste par exemple à essayer de convaincre d'autres personnes de soutenir la lutte des personnes concernées ou encore à répondre aux objections faites par des personnes appartenant à des groupes dominants.

L'allié-e a aussi un rôle précieux dans le dévoilement des stratégies de domination. Du fait qu'elle ou il a accès à des aspects du monde social qui échappent aux personnes les premières concernées. Pensons par exemple aux hommes qui ont accès au monde de l'entre-soi masculin dans lequel, par définition, les femmes n'ont pas leur place.

L'allié-e s'est également une personne qui «agit avec» afin d'aider à développer la capacité du «pouvoir d'agir» des personnes les premières concernées.

De l'allié-e à l'alliance

Si la posture de l'allié-e est importante, c'est qu'elle est la condition sine qua non de l'alliance. En effet, il n'y a pas d'opprimé-e-s ultimes: tout le monde a à faire le travail sur soi de réfléchir à sa posture pour pouvoir être un-e allié-e.

Mais l'alliance suppose une reconnaissance mutuelle. Certain-e-s exigent l'alliance à sens unique, sans reconnaissance des autres oppressions. Certain-e-s acceptent ces alliances par mauvaise conscience: ce sont souvent les plus privilégié-e-s.

Or, ce type d'alliance se fait au détriment de personnes qui subissent des discriminations multiples. Par exemple en s'alliant au nom de la classe sociale et en considérant que le sexisme est secondaire. Ou en s'alliant au nom de l'anti-racisme tout en estimant que les luttes LGBTQI sont accessoires. Ou encore en s'alliant au nom du féminisme, mais au détriment de l'antiracisme. Dans tous ces cas de figure, les alliances se font aux dépens de certain-e-s...

C'est pourquoi une des responsabilités de l'allié-e est de réfléchir avec qui il ou elle va s'allier. Car si les premières concernées occupent une certaine place sociale, elles et ils ne parlent pas toujours de la même voix, ne soutiennent pas forcément les mêmes positions. Il faut se méfier de celles et ceux qui prétendent parler pour toutes et tous alors qu'ils ou elles ne représentent que les intérêts d'une faction bien délimitée des personnes les premières concernées.

Bibliographie :

Bibliographie de la Partie 1 :

- Conceptualisations- Education populaire :

Bacqué, Marie-Hélène, et Carole Biewener. *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?*, La Découverte, 2015

Besse, Laurent, Frédéric Chateigner, et Florence Ihaddadene. « L'éducation populaire », *Savoirs*, vol. 42, no. 3, 2016, pp. 11-49.

Chateigner, F. (2007). « L'«éducation populaire», combien de citations ? ». *Agora Débats/Jeunesses*, n° 44, pp. 62-72.

Freire P. 1974. *Pédagogie de l'opprimé*, Paris, Maspero

Humbert, Colette et Jean Merlo. "Éducation populaire et pédagogie militante." *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, number 3 (43), spring 1980, p. 17–23. <https://doi.org/10.7202/1034983ar>

Lepage, Franck. "Récupérons la culture!" *Pour 2* (2015): 143-148.

« LA GRENAILLE », RESEAU D'EDUCATION POPULAIRE, Éducation populaire et féminisme. Récits d'un combat (trop) ordinaire. Analyses et stratégies pour l'égalité, Editions La Grenaille, 2016. [En ligne]

Wagnon Sylvain et Depoil Mathieu, « L'éducation populaire est-elle toujours d'actualité ? », *The Conversation*, mai 2021 [En ligne].

Collectif, *La fabrique de l'éducation populaire et de l'animation*, mai 2021. INJEP [En ligne].

Sitographie :

Education populaire - <http://www.education-populaire.fr/>

Scop Le Pavé (dissoute) - <https://www.scoplepave.org/>

Chaîne video :

CNAJEP : série video : Le bureau des méthodes - <https://www.youtube.com/watch?v=bGQmGpgsuF8&list=PLN0wkrOAZn6tAJCQI3W-vmgXNm6kYZtVa>

- Histoire générale de l'éducation populaire en France :

Education populaire – exposition virtuelle BNF-
<https://www.archives-nationales.culture.gouv.fr/visites-virtuelles/exposition-education-populaire/index.html#page=1>

Carole Christen, Laurent Besse (dir.), *Histoire de l'éducation populaire 1815-1945. Perspectives françaises et internationales*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, coll. « Histoire et Civilisations », 2017.

Mignon, Jean-Marie. *Une histoire de l'éducation populaire*. La découverte, 2020. (à partir de 1945).

- Education populaire en Amérique latine :

Garcia Oramas, Maria José, Sara Ruiz Vallejo, et Susana Ruiz Pimentel. « L'éducation populaire en Amérique latine », *Agora débats/jeunesses*, vol. 55, no. 2, 2010, pp. 23-34.

Guy Lafleur, « Le véritable apport des expériences latino-américaines en éducation populaire », *revue Prospectives*, Volume 11, Numéro 2 et 3 - <http://www.cdc.qc.ca/prospectives/l11/lafleur-11> -

- Paulo Freire et les pédagogies critiques :

De Cock Laurence et Pereira Irène (dir.), Les pédagogies critiques, Agone, 2019.
Freire Paulo, Pédagogie de l'opprimé. Paris. Maspero, 1974.
hooks bell, Apprendre à transgresser, Paris, Syllepse, 2019.
Pereira, I. (dir.) Anthologie internationale de pédagogie critique. Vulaines sur seine: Editions du Croquant. 2018.
Pereira Irène, Paulo Freire, pédagogue des opprimé-e-s, Paris, Libertalia, 2017.
Walsh, Catherine. "Interculturalité critique et pédagogie décoloniale: s'insurger, re-exister et revivre." C. Bourguignon-Rougier, P. Colin, & R. Grosfoguel, Penser l'envers obscur de la modernité- Une anthologie de la pensée décoloniale latino-américaine (2014): 75-101.
Chaîne video Institut bell hooks/Paulo Freire -
<https://www.youtube.com/channel/UCQy2dRUUj8HOChEsKGrSJIA>
Paulo Freire (reportage Présence Protestante, 1975 – disponible en ligne)
Paulo Freire, ce chercheur de vérité (Film UNESCO, Paris, 1991)
Site Internet Bibliofreire : textes de Paulo Freire traduits en Français

- Scop d'éducation populaire politique :

Brusadelli, Nicolas. "Réinventer l'animation par l'éducation populaire?." *Savoir/Agir 1* (2018): 51-61.
Brusadelli, N., Poulet, K., & Dekervel, A. (2019). L'intervention sociale: entre éducation populaire, organizing et approches intersectionnelles?. *Le sociographe*, (2), 75-88.
Nicolas Brusadelli, « Politiser sa trajectoire, démocratiser les savoirs. La fabrique des "conférenciers gesticulants" », *Agora débats/ jeunesses*, no 76, 1 juin 2017, p. 93-106
Lepage, Franck. "Récupérons la culture!." *Pour 2* (2015): 143-148.
Morvan, A., 2011, Pour une éducation populaire politique : à partir d'une recherche-action en Bretagne, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris 8.
Morvan, Alexia. "Épreuve d'éducation populaire politique au Pavé." *Agora débats/jeunesses 2* (2017): 107-118.
Morvan, Alexia. "Légitimation et recherche-action dans le champ de l'Éducation populaire." *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation*. Educagri éditions, 2016. 139-154.
Camus, Jérôme, and Frédéric Chateigner. "L'Engrenage (Tours) et La Trouvaille (Rennes)." *Savoir/Agir 1* (2018): 63-74.
Trouvaille, La. « Un collectif féministe d'éducation populaire politique : « La Trouvaille. Expériences, savoirs et stratégies communes pour l'égalité » [1] », *Nouvelles Questions Féministes*, vol. vol. 37, no. 2, 2018, pp. 140-145.

Bibliographie de la Partie 2 :

Artivisme, art conscientisant, art communautaire :

Barbal i Rodoreda, Pilar, and Denise Blais. "Insolents. es et Insoumis. es. Esquisses sur les droits en santé mentale: projet d'art conscientisant. Une collaboration artistique unique entre Action Autonomie et le Musée des Beaux-Arts de Montréal." *Nouvelles pratiques sociales* 26.1 (2013): 247-264.
Casemajor, Nathalie, Ève Lamoureux, and Danièle Racine. "Art participatif et médiation culturelle. Typologie et enjeux des pratiques." (2016).

Filhol, Olivier. « Comment conjuguer créativité et éducation populaire. Un défi et une philosophie d'action pour le Collectif Les Arts à souhait de Bergerac », VST - Vie sociale et traitements, vol. 144, no. 4, 2019, pp. 6-11.

Lindgaard, Jade. "Artivisme." *Vacarme* 2 (2005): 30-33.

Leduc, Véronique. "L'art communautaire, un espace pour construire la reconnaissance sociale des femmes criminalisées au Québec?." *Nouvelles pratiques sociales* 24.2 (2012): 168-184.

Majeau, Claude. "Expérimentation et analyse d'un projet multimodal de cocréation en art communautaire avec des femmes sans-abri." (2016).

Pereira Irène, « L'esthétique de l'opprimé à l'épreuve du capitalisme de plateforme », *Les cahiers de pédagogie radicale*, 2020. [En ligne]

Talon-Hugon, Carole. *L'artiste en habits de chercheur*. Presses Universitaires de France, 2021.

Théâtre de l'opprimé :

Coudray, Sophie. "Le théâtre de l'opprimé. Quelles perspectives émancipatrices pour un théâtre d'éducation populaire?." *Recherches & éducations* 16 (2016): 65-77.

Coudray, Sophie. "Le paradigme citoyen du théâtre de l'opprimé." *Spirale-Revue de recherches en éducation* 3 (2020): 15-24.

Coudray, Sophie. "Du «je» au «nous». Le Théâtre de l'opprimé comme grammaire d'une parole collective." *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* 57 (2020).

Garcin-Marrou, Flore. "NAJE, le théâtre de l'opprimé." *Chimères* 2 (2013): 149-155.

Lénel, Pierre. "Théâtre de l'opprimé et intervention sociale." *Agora débats/jeunesses* 2 (2011): 89-104.

Poutot, Clément. *Le théâtre de l'opprimé: matrice symbolique de l'espace public*. Diss. Normandie Université; Université de Caen, 2015.

Cafés philo et ateliers philo :

Jalabert, Romain. "Apprendre à philosopher au café: bilans et perspectives." *Recherches en éducation* 13 (2012).

Tozzi, Michel. "L'atelier de philosophie pour adultes de l'Université populaire de Narbonne." (2006).

Tozzi, Michel. "Les cafés philo: une pratique démocratique à visée philosophique." (2020).

Site internet de Michel Tozzi : <https://www.philotozzi.com/>

Site internet de François Galichet : <https://philogalichet.fr/qui-est-francois-galichet/>

Éducation populaire et pratiques de recherche en sciences sociales :

Bazin, Hugues. « Récit d'une recherche-action en situation », *Cahiers de l'action*, vol. 51-52, no. 2-3, 2018, pp. 7-17.

Catroux Michèle, « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXI N° 3 | 2002, 8-20.

Douville, Lyne, et al. "La démarche Photovoice à titre d'outil de changement social auprès des jeunes de la rue." *Revue Intervention* 145 (2017): 43-51.

Dubé, Gabrielle. "L'autoethonographie, une méthode de recherche inclusive." (2016). [En ligne]

« Enquête ouvrière(1880) [*]. Karl MARX », *Travailler*, vol. 12, no. 2, 2004, pp. 21-28.

Geurts, Hélène, et al. "Photovoice: Guide méthodologique Un outil au service du développement du pouvoir de dire et d'agir." [En ligne].

González Monteagudo, José. "Les histoires de vie en formation et en éducation populaire en Espagne: panorama et perspectives." Les Histoires de vie en Espagne. Entre formation, identité et mémoire (2011).

Fals Borda, Décoloniser les sciences sociales – Descolonizar las ciencias sociales, Editions sciences et bien communs, 2020.

Humbert, Colette, and Jean Merlo. L'Enquête conscientisante: problèmes et méthodes. Vol. 5. Editions L'Harmattan, 1978.

Mias, Christine, et Lucile Courtois. « Autobiographie raisonnée », Christine Delory-Momberger   d., Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique.   r  s, 2019, pp. 285-288.

Merlo, Jean. Une expérience de conscientisation par enquête en milieu populaire. Vol. 8. Editions L'Harmattan, 1982.

Morvan, Alexia. «   preuve d'éducation populaire politique au Pavé. Retour critique sur une pratique de récits de vie », Agora débats/jeunesses, vol. 76, no. 2, 2017, pp. 107-118.

Morvan, Alexia. « Légitimation et recherche-action dans le champ de l'éducation populaire », Jean-François Marcel   d., La recherche-intervention par les sciences de l'  ducation. Accompagner le changement.   ducagri   ditions, 2016, pp. 139-154.

Palsky, Gilles. « Cartographie participative, cartographie indisciplinée », L'Information géographique, vol. 77, no. 4, 2013, pp. 10-25.

Papanikolaou, Kristina. "Le digital storytelling, un outil de recherche participatif." [En ligne].

Pereira Irène, Travailler et lutter, Paris, L'Harmattan, 2016.

Truchon, Karoline. "Le Digital Storytelling: pratique de visibilisation et de reconnaissance, méthode et posture de recherche." Anthropologie et sociétés 40.1 (2016): 125-152.

Saez, Guy, and J-F. Claude. "De l'éducateur-chercheur à l'animateur sociologue: Science de la formation et formation à la science à Peuple et Culture." International Review of Community Development/Revue internationale d'action communautaire 5 (1981): 105-114.

Vandette, Marie-Pier, Julie Gosselin, and Sophie-Claire Valiquette-Tessier. "«Vers la réussite»: utilisation de Photovoice pour témoigner de l'expérience des mères monoparentales vivant dans un contexte défavorisé." Nouvelles pratiques sociales 27.1 (2014): 168-188.

Verrier, Christian. Former à la recherche en éducation populaire. Chronique sociale, 2017.

Site Internet : Ethnologues en herbe - <https://ethnoclic.net/>

Site Internet : Centre de méthodes participatives de l'Université de Sherbrooke - <https://engageplus.org/fr/>

Site Internet: Géographie subjective - <http://strabic.fr/Geographie-subjective-conception>

Bibliographie de la Partie 3 :

Sciences sociales critiques :

Crenshaw, Kimberlé Williams. « Cartographies des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur », Cahiers du Genre, vol. 39, no. 2, 2005, pp. 51-82.

Juteau, Danielle. « Un paradigme féministe m  rialiste de l'intersectionnalité », Cahiers du Genre, vol. s4, no. 3, 2016, pp. 129-149.

Kergoat Danièle. Comprendre les rapports sociaux. In: Raison présente, n°178, 2e trimestre 2011. Articuler le rapports sociaux. pp. 11-21.

Mc Intosch Peggy, « Le privilège blanc et masculin » (2005). URL : <http://www.millebabords.org/spip.php?article8087>

Pereira Irène, « « Maximiser l'objectivité et minimiser la neutralité » : du militantisme en sciences sociales », The Conversation, 2021 [En ligne].

Féminisme et intersectionnalité en éducation populaire :

LES CAHIERS DE LA LCD, Éducation populaire et animation à l'épreuve des discriminations, 2018, n°3

« LA GRENAILLE », RESEAU D'EDUCATION POPULAIRE, Éducation populaire et féminisme. Récits d'un combat (trop) ordinaire. Analyses et stratégies pour l'égalité, Editions La Grenaille, 2016. [En ligne]

Achard Nathalie, Mon privilège, ton oppression, Epoque épique, 2021.

Bayer, Véronique, et al. "L'intervention féministe: un continuum entre pratiques et connaissances." Nouvelles questions féministes 37.2 (2018): 6-12.

Bourgon, Michèle, and Christine Corbeil. "Dix ans d'intervention féministe au Québec: bilan et perspectives." Santé mentale au Québec 15.1 (1990): 205-222.

Corbeil, Christine, and Isabelle Marchand. "L'intervention féministe d'hier à aujourd'hui." Montréal, Les éditions du remue-ménage (2010).

Corbeil, Christine, and Isabelle Marchand. "Penser l'intervention féministe à l'aune de l'approche intersectionnelle: défis et enjeux." Nouvelles pratiques sociales 19.1 (2006): 40-57.

Corbeil, Christine. "L'intervention féministe: l'alternative des femmes au sexisme en thérapie." (1983).

Corbeil, Christine, and Isabelle Marchand. "L'intervention féministe: un modèle et des pratiques au cœur du mouvement des femmes québécois." L'intervention féministe d'hier à aujourd'hui. Portrait d'une pratique sociale diversifiée. Montréal: Éditions du Remue-ménage (2010): 23-60.

Flynn, Catherine, et al. "L'intervention féministe intersectionnelle en maison d'hébergement pour femmes—Une approche axée sur l'inclusion et le savoir-être." Les cahiers de la LCD 3 (2019): 145-163.

Hooks, b., 2019, Apprendre à transgresser, Paris, Syllepse.

Marchand, Isabelle, Christine Corbeil, and Carole Boulebsol. "L'intervention féministe sous l'influence de l'intersectionnalité: enjeux organisationnels et communicationnels au sein des organismes féministes au Québec." Communiquer. Revue de communication sociale et publique 30 (2020): 33-52.

Pratiques anti-oppressives :

« Dossier « pratiques anti-oppressives », Revue intervention, n°145

Janvre, Caroline. « La « pédagogie critique de la norme », sortir de la tolérance pour lutter contre les discriminations », Les cahiers de la LCD, vol. 8, no. 3, 2018, pp. 81-102.

Richard, Gabrielle. Hétéro, l'école?: plaidoyer pour une éducation anti-oppressive à la sexualité. les Éditions du Remue-ménage, 2019.

Pullen Sansfaçon A., La pratique anti-oppressive, in Le travail social: théorie, méthodologies et pratiques. Sous la direction de Elizabeth Harper et Henri Dorvil, Presse de l'Université du Québec., 2013

Bibliographie de la partie 4 :

Expériences historiques :

Lenoir Hugues, Madeleine Vernet et l'avenir social, Paris, Le monde libertaire, 2014.

Hamelin, David. « Les Bourses du travail : entre éducation politique et formation professionnelle », *Le Mouvement Social*, vol. 235, no. 2, 2011, pp. 23-37.

Hamelin David. De l'enseignement professionnel aux savoirs éclectiques. Les Bourses du travail et l'éducation (1887-1914). *Cahiers d'histoire du Cnam*, Cnam, 2018, Former la main-d'oeuvre industrielle en France. Acteurs, contenus et territoires (fin xixe et xxe siècles) – I/II, 9-10 (9-10), pp103-124.

Manfredonia Gaetano, « Libertad et le mouvement des causerie populaire », Chous blancs éditions [En ligne]

Pratiques libertaires :

Álvarez Virreira Helen, *Mujeres Creando, un féminisme de luttés concrètes*, Réfractations, n°24, *Des féminismes, en veux tu en voilà*, printemps 2010.

Breton, É., Jeppesen, S., Kruzynski, A. & Sarrasin, R. (2015). Les féminismes au coeur de l'anarchisme contemporain au Québec : des pratiques intersectionnelles sur le terrain. *Recherches féministes*, 28(2), 199–222. <https://doi.org/10.7202/1034182ar>

Bookchin M., *Changer sa vie, sans changer le monde*, Marseille, Agone, 2019.

Pereira Irène, *Anarchistes, La ville brûle*, 2009.

Prieur, Cha. *Penser les lieux queers: entre domination, violence et bienveillance. Étude à la lumière des milieux parisiens et montréalais*. Diss. Paris 4, 2015.

Pruvost, Geneviève. "Critique en acte de la vie quotidienne à la ZAD de Notre-Dame-des-Landes (2013-2014)." *Politix* 1 (2017): 35-62.

Rousseau Juliette, *Lutter ensemble : Pour de nouvelles complicités politiques*, Cambourakis, 2018.

Verdier, M. (2021). L'émergence d'une culture anti-autoritaire. *Revue Projet*, 2(2), 8-13. <https://doi.org/10.3917/pro.381.0008>

Bibliographie de la Partie 5 :

Communauté organising :

Alinsky, Saul. "Être radical." *Manuel pragmatique pour radicaux réalistes*, Bruxelles, éd. Aden (2012). [Traduit en français en 1976 sous le titre « Manuel de l'animateur social »].

Alinsky Saul, *Radicaux, réveillez-vous !*, Le Passager clandestin, 2017 (

Alinsky, Entretien avec Saul Alinsky dans le magazine Playboy, 1972. [En ligne]

Balazard, Hélène, et al. "Éditorial. Ma cité s'organise. Community organizing et mobilisations dans les quartiers populaires." *Mouvements* 85.1 (2016): 7-10.

Balazard, Hélène. *Agir en démocratie*. Éditions de l'Atelier, 2015.

De Lepinay A., *Organisons-nous manuel critique*, Paris, Hors d'atteinte, 2020.

Görtz, Nic. Méthode et tactiques d'Alinsky: conditions nécessaires mais non suffisantes à la révolution. No. 11-052. ULB--Université Libre de Bruxelles, 2011.

Miller, Mike. "Organisation et éducation: Saul Alinsky, Myles Horton et Paulo Freire." *Revue de l'Institut de Sociologie* 84 (2014): 59-80.

Point, Christophe. "John Dewey et Saul Alinsky: un professeur inutile et un militant dévoyé?." *Sciences Actions Sociales* 1 (2018): 185-203.

Sallenave, Léa. « Se fabriquer une visibilité sur la scène publique en tant que femmes : L'éducation populaire politique en action », *Pensée plurielle*, vol. 51, no. 1, 2020, pp. 81-95.

Talpin Julien, *Community organizing. De l'émeute à l'alliance des classes populaires aux Etats-Unis*, Paris, Raisons d'agir, coll. « Cours et travaux », 2016.

Talpin, Julien. "Quand le «community organizing» arrive en France." *Revue Projet 2* (2018): 29-37.

Trouillet Agnès. *Le mouvement Tea Party 2009-2017 : résultat d'une enquête en immersion, à Philadelphie et à Boston*. Science politique. Université Sorbonne Paris Cité, 2017.

Zamora Daniel. *Saul Alinsky : organiser les dépossédés. Rapports sociaux, de la théorie à la pratique*. In: *Raison présente*, n°178, 2e trimestre 2011. *Articuler le rapports sociaux*. pp. 35-46.

Bibliographie de la Partie 5 :

Ethique professionnelle :

Bonjour, Pierre. *Introduction à la démarche éthique dans le travail social*. Eres, 2018.

Cloutier, G. et St-Vincent, L.-A. (2017). Repères de stagiaires finissants en enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique. *Éducation et francophonie*, 45 (1), 134-154.

Lamoureux, Henri. *Éthique, travail social et action communautaire*. Vol. 10. PUQ, 2003.

Merlier, Philippe. *Philosophie et éthique en travail social*. Manuel. Presses de l'EHESP, 2013

Freire Paulo, *Pédagogie de l'autonomie*, Eres, 2013.

Langlois, Lyse, et al. "La sensibilité éthique: une fenêtre pour combattre les inégalités de pouvoir entre les groupes." *Recherches féministes* 28.1 (2015): 115-133.

