

The logo for CRISES features the word in a stylized, cursive font. The 'i' is a solid orange color, while the other letters are black. The background of the page is a light blue and white lined paper pattern, with a dark blue diagonal band at the bottom. There are two hand-drawn cloud-like shapes in the top right and bottom left corners, each containing several concentric circles.

Centre de recherche sur les innovations sociales



PRIX JEAN-MARIE-FECTEAU DU CRISES

Communication présentée dans le cadre du 24^e Colloque annuel des étudiants-es de cycles supérieurs du CRISES - 20-22 mars 2024 à l'Université de Sherbrooke

RECONNAÎTRE, MOBILISER, LUTTER : LA CO-CONSTRUCTION, UN OUTIL DE LA JUSTICE SOCIALE ET ENVIRONNEMENTALE?

CYCLE D'ÉTUDE : DOCTORAT

A hand-drawn cloud in the bottom left corner, containing several concentric circles.



CRISES

Centre de recherche sur les innovations sociales

PRIX JEAN-MARIE-FECTEAU DU CRISES

Le prix Jean-Marie-Fecteau est remis à l'occasion du Colloque des étudiants-es du CRISES depuis 2013 en hommage à ce grand chercheur, membre du CRISES, décédé en 2012. Professeur à l'UQAM, engagé auprès de ses étudiants-es, Jean-Marie Fecteau a fondé le Centre d'histoire des régulations sociales en 1990. Il a eu un impact crucial sur le développement de la discipline historique au Québec, notamment par sa contribution à la réflexion sur l'histoire politique du Québec sous l'angle d'une analyse non déterministe du changement social.

Le prix Jean-Marie-Fecteau est décerné au meilleur texte présenté dans le cadre du Colloque étudiant. Il est accompagné d'une bourse d'un montant de 500\$ pour chaque cycle d'études (maîtrise et doctorat).

Voir les récipiendaires du [Prix Jean-Marie-Fecteau – CRISES UQAM](#)



Le savoir expérientiel des habitantes (en milieu rural et urbain) : une écologie des savoirs ?

D'André Decamp (Doctorat, Udm), sous la direction de Christian Jetté

Résumé :

Nous portons l'hypothèse que la difficulté à installer le pouvoir d'agir ne peut concerner uniquement une théorie critique de type : bureaucratisation, *New Public Management*, néolibéralisme ou capitalisme d'activité. Cette sociologie critique nous paraît insuffisante pour expliquer l'entièreté du processus « d'échec » d'une co-construction entre l'instituant (la mairie) et l'institué (les habitantes). En effet, nous souhaitons apporter ici un éclairage sur le sens et les enjeux de la « puissance d'agir » et non du « pouvoir d'agir », à partir de l'exemple de la construction d'un projet social mobilisant un groupe d'habitantes d'un quartier populaire parisien, des élu·e·s municipaux·ales et un directeur de centre social. Pour cela, nous nous appuyons sur une recherche-action sous l'approche d'une sociologie clinique et de la praxis de l'éducation populaire. Cette recherche a été réalisée en 2023 dans un centre social municipal parisien.

Mots-clés : éducation populaire, sociologie clinique, habitante, conflit sociocognitif, recherche-action.

¹ Decamp, André (2024). *Le savoir expérientiel des habitantes (en milieu rural et urbain) : une écologie des savoirs ?* 24^e Colloque annuel des étudiants-es de cycles supérieurs du CRISES, Montréal : Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES).

Introduction

Dans les programmes politiques et dans les bilans de mandat, la rubrique « démocratie participative » est un catalogue de dispositifs : budgets participatifs, tables de quartier, convention citoyenne, conseil de quartiers, etc. Selon nous, cette forme de participation tient du paradigme de « greenwashing », d'autant qu'il y a une centralisation sur la méthodologie des dispositifs participatifs favorisant un « social business » sur la professionnalisation de la participation citoyenne (Mazeaud A. & Nonjon M., 2018). Mme Eliane Assassi (2022) indique plus de 10 millions d'euros des prestations d'appui aux consultations citoyennes par les ministères (Intérieur, Affaires étrangères, Agriculture, Culture, Services du Premier ministre, Éducation nationale, Transition écologique, etc.) depuis 2017.

Plusieurs ouvrages et articles abordent le concept de la participation par une critique des théories suivantes : bureaucratisation, *New Public Management*, néolibéralisme et capitalisme d'activité (Ripoll F., 2013 ; Vignet J., 2014 ; Nelms T. C., 2015 ; Castells E., 1998 ; Allen P. & Guthman J., 2006 ; Talpin J., 2020 ; Bacqué M. H. & Biewener C., 2015). Cette sociologie critique nous paraît insuffisante pour expliquer l'entièreté du processus « d'échec » ou de « réussite » d'une co-construction entre l'instituant (la mairie) et l'institué (les habitantes).

Les savoirs citoyens ou usagers, ancrés dans l'expérience quotidienne, ont longtemps été occultés, voire délégitimés par des politiques publiques valorisant les dispositifs institutionnels de participation et des formes d'expertise technocratique sans contribution des citoyens ordinaires au débat public (Blondiaux L., 2008 ; Gourgues G., 2013). Cette disqualification institutionnelle des savoirs au sein d'expérimentations citoyennes est liée au refus de conflictualisation sociale décrite par le sociologue Régis Cortéséro (2013). Les centres sociaux semblent adopter une stratégie de l'évitement de la conflictualisation sociale.

Dans ce sillage, la présente contribution explore, à partir de notre recherche-action, comment une sociologie clinique et la praxis de l'éducation populaire peuvent soutenir que le conflit est un élément aidant aux progrès cognitifs et à l'apprentissage de la démocratie par la démocratie.

Cet article montre que les acteurs institutionnels, dans des logiques de systèmes locaux auxquels ils participent plus ou moins volontairement, évitent la reconnaissance de la pluralité des points de

vue, voire d'une « déconflictualisation du social », comme si l'institution considérait le conflit comme une anormalité du fonctionnement démocratique. Or, la conflictualisation nous paraît être un passage nécessaire au progrès cognitif et à l'apprentissage de la démocratie participative.

Dans la mesure où « la sociologie clinique place au cœur de son approche les contradictions entre objectivité et subjectivité, entre structures et acteurs, entre poids des déterminismes et capacité des individus à faire histoire, entre rationalité et irrationalité, au-delà même de l'acteur, c'est le sujet qui l'intéresse, notamment dans ses dimensions affectives, existentielles² ».

Notre propos soutient l'idée que l'accompagnement de ces habitantes doit traverser certaines logiques permettant d'inscrire une praxis d'éducation populaire :

- L'éducation populaire, c'est l'éducation du peuple, par et avec le peuple, et pour le peuple ;
- « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde. » (Freire P., 2023) ;
- « L'éducation populaire, c'est le travail de la culture dans la transformation sociale et politique. » (Lepage F., 2015).

Dans la première partie, nous présenterons les fondements et missions des centres sociaux. Puis, à partir de notre recherche-action qui a été réalisée en 2023 auprès d'un groupe d'habitantes d'un quartier populaire parisien, nous explorerons, dans la seconde partie, dans quelles conditions la participation est prise en étau entre aversion du conflit et « gommage » de la construction des savoirs. Plus particulièrement, nous éclairerons la richesse de la sociologie clinique et la praxis de l'éducation populaire, pour comprendre l'enjeu de la démocratie participative.

² Consulté le 1^{er} mars 2024 sur le site internet <https://www.sociologie-clinique.org/>

Les centres sociaux d'hier à aujourd'hui

Dans la charte fédérale des centres sociaux³, « le centre social et socioculturel entend [...] être un foyer d'initiatives porté par des habitants associés, appuyés par des professionnels aptes à définir et mettre en œuvre un projet de développement social pour l'ensemble de la population d'un territoire ». À partir de 1953, avec la subvention « animation globale », ils sont financés par la Caisse Nationale d'Allocations Familiales (CNAF). L'État central leur a aussi alloué une subvention pour leur fonctionnement, d'où un financement stable jusqu'au milieu des années 1970 (Poyraz, 2005). Peu après les années 1980, certaines compétences sont transférées aux collectivités locales, en conservant la faculté de déterminer les principales orientations politiques du développement social et de l'insertion (Hély, 2009).

Tous les trois/quatre ans, les centres sociaux associatifs ou municipaux renouvellent leur projet social pour obtenir le label « centre social » et une contribution financière de la Caisse d'Allocations Familiales (CAF). Ce processus existe depuis 1971, et c'est ce qui distingue les centres sociaux d'autres types d'équipements collectifs. En dollar canadien, cela correspond environ à 116 898 \$.

Notre recherche-action n'aurait pu aboutir sans un espace d'intermédiation : le centre social « Espace Bouchet », où nous avons pu mener nos entretiens semi-directifs et rencontrer un groupe d'amies souhaitant contribuer à la vie de leur quartier. Nous renommons le centre social par « tiers espace ». Pour nous, c'est un espace d'accueil inconditionnel qui ne s'appuie pas sur une logique de projet, mais qui permet de s'autosaisir sur des missions. La création d'un groupe « animation locale » a été initiée par le groupe d'amies et soutenue par le directeur du centre social (seul salarié de la structure depuis 2 ans). L'accueil de ce groupe « animation globale » dans un espace d'intermédiation selon une démarche de recherche-action a contribué à la formation d'un collectif d'acteurs-chercheurs concevant leurs propres critères d'évaluation de leur cheminement. Selon Hugues Bazin (2012), le tiers espace, c'est « la nécessité de penser autrement l'espace de l'expérience individuelle et politique et produire (par l'expérimentation) de nouvelles connaissances. C'est un espace qui “pousse du milieu” dans ces différentes dimensions

³ Charte fédérale des centres sociaux et socioculturels de France, Fédération des centres sociaux et socioculturels de France, 18 juin 2000.

(géographique, écologique, expérientielle, psychosociologique, politique, etc.), mais qui reste dans l'angle mort de la connaissance ».

Dans cette forme collaborative, il n'y avait aucun chercheur professionnel avec un point de vue surplombant. C'est un travail horizontal à partir de la situation créée par le groupe d'habitantes. L'intervenant professionnel se borne à provoquer et faciliter l'émergence de situations d'implication collective, sous forme d'atelier de recherche-action et parfois à passer à une logique d'observation participante.

Notre recherche-action s'est réalisée sur un quartier populaire parisien, avec 17 147 habitants, dont 3 080 en Quartier Politique de la Ville (QPV). Population jeune. 36,5 % de la population a moins de 25 ans/42,6 % des habitants en zone QPV/43,5 % de la population a moins de 30 ans. Les différents outils d'analyse démontrent une paupérisation de la population. Cette ville comptabilise un taux de chômage de 17,2 % (29,8 % des jeunes de moins de 25 ans et 38,5 % des moins de 25 ans), en QPV. Taux de pauvreté 20 % sur l'ensemble de la commune et à 36,2 % en zone QPV. 18,3 % de familles monoparentales. 2 600 logements gérés par 10 bailleurs sociaux ; parc social locatif 38,8 % des logements sur le territoire.

Nous apprenons que l'équipe municipale a envisagé en 2021 de coconstruire un projet social avec la population des quartiers, et de développer une politique citoyenne fondée sur la participation des habitants, en vue d'y établir son premier centre social. Cette initiative permettra à tous les acteurs de profiter d'un lieu d'accueil favorable au partage des activités et des apprentissages, qui porterait les valeurs du « vivre ensemble », de solidarité et de développement d'une citoyenneté de proximité.

L'initiative est dite portée par une véritable volonté politique, qui s'inscrit dans les principes historiques de l'éducation populaire visant à valoriser l'individu, ses compétences et son pouvoir d'agir.

Notre travail de terrain nous a amenés à utiliser 4 corpus de données :

- les réunions avec le groupe d'habitantes (moteur du centre social) ;

- des comptes-rendus de groupes de travail sur l'analyse de la pratique de type Balint (3 groupes 20 heures) (Delion P., 2007) ;
- des entretiens semi-directifs auprès d'agents de la ville et d'habitantes (élus, travailleurs sociaux, administrations, habitantes, 50 bénévoles), participation aux réunions collectives organisées par la Caisse d'Allocations Familiales ; la fédération des centres sociaux.

La création d'un groupe « animation locale »

Nous avons établi un lien privilégié avec le directeur du centre social municipal. À partir d'une discussion avec ce groupe de femmes (habitantes d'un quartier populaire parisien) et le directeur du centre social municipal, l'idée de créer un espace d'aide aux devoirs a émergé. Nous avons proposé notre soutien comme observateur participant pour accompagner les activités socioculturelles. La recherche-action a débuté en janvier 2023 et en mars 2023 s'est créé le groupe « animation locale », d'abord dans le quartier BM puis celui de PW. C'est ainsi que du lundi au samedi, à tour de rôle et suivant les actions (aide aux devoirs, cours de français, d'arabe, café des parents, atelier socio-esthétique), le groupe d'habitantes a pu dynamiser la vie de quartier. Environ une trentaine d'heures hebdomadaires sont offertes bénévolement dans une perspective d'intérêt social.

Après un premier travail d'observation participante, nous avons reconstruit des « séquences épistémiques » (génération d'hypothèses puis validation de celles-ci), une première approximation révèle les observations suivantes : (1) La réalité des mondes et des temporalités des actrices, (2) Technicisation de la participation : l'exemple de l'échelle de Sherry Arnstein. Quelle réalité ? (3) Le conflit cognitif, un vecteur de progrès et d'apprentissage de démocratie participative ?

Nous vous proposons de les découvrir dans les lignes qui suivent.

(1) La réalité des mondes et des temporalités différentes selon les acteur-ric-e-s

Les élu-e-s : les élu-e-s sont soucieux-se-s de maintenir leur mandat (six ans en général) et leur indemnité et sont sous la contrainte temporelle de nombreux dispositifs institutionnels. Leurs actions se retrouvent donc devant divers projecteurs dans la ville et à l'extérieur.

L'institution (les technicien·ne·s) : pour les technicien·ne·s, l'habitante, comptable de l'argent public, doit alors s'élever à la compréhension du monde technique et rationnel. Le technicien s'inscrit dans une logique et posture d'innovateur social et rend compte de son travail à l'ensemble de la cité avec un langage très technique.

Les professionnels des centres sociaux : sont coincés dans des débats d'« aller vers », d'avoir « la bonne distance professionnelle » et de « mettre l'habitant, l'utilisateur au centre de l'action », sous la contrainte financière des partenaires institutionnels proposant des appels à projets verticaux, avec des projets aux entrées thématiques ne correspondant pas forcément aux problématiques du répondant. Le langage du professionnel est parfois technique (sigles des différents dispositifs). Il y a une concurrence entre habitante et professionnel et l'habitante (bénévole) ne doit pas surclasser le professionnel, au risque de réinterroger sa compétence (regard des élus municipaux et autres institutions).

L'habitante (quartier populaire parisien) : la proposition de l'habitante est orientée vers un monde plus pratique et expérientiel, où elle est actrice du changement, experte d'usage et volontaire pour modifier son rôle dans la cité. Elle met en œuvre des stratégies personnelles pour arriver à ses fins, même si elle a intégré que le collectif est l'élément central de sa pratique. La quotidienneté caractérise la cité de l'habitante et, pour elle, évoluer n'est pas être en observation extérieure ou une consommatrice. L'habitante ne possède pas d'appartenance institutionnelle.

(2) Technicisation de la participation : l'exemple de l'échelle de Sherry Arnstein. Quelle réalité ?

Selon Loïc Blondiaux (2004), le succès de l'échelle (fig. 1) proposée par Sherry Arnstein, notamment aux États-Unis, vient de l'effort de clarification de ce concept de démocratie participative (dans la littérature anglo-saxonne *public participation*, ou participation publique) poursuivi. Cependant, cette échelle a été critiquée pour son absence de stabilité conceptuelle, ses catégories floues n'ayant aucune valeur juridique ou normative. « Cette échelle n'a pas fait non plus l'objet d'un travail de conceptualisation politique véritable, qui permettrait de dégager clairement les critères d'une bonne concertation ou d'une véritable co-décision, par exemple. » (*ibid.* p. 10).

Figure. 1 : L'échelle de la participation citoyenne selon Sherry Arnstein, sociologue américaine (1969)

1. L'information correspond à des communications de type unilatéral et va permettre aux experts de présenter et d'expliquer les orientations d'un projet.
2. La consultation permet d'atteindre un niveau supérieur de participation et consiste à sonder l'avis des citoyens, quant à un projet particulier, et d'en tenir compte dans la prise de décision finale.
3. La concertation , par son fort niveau d'insertion du public, relève bel et bien de la participation. C'est ainsi que tout un processus se met en place, au cours duquel, à chaque étape, les citoyens auront la possibilité de donner leur avis.
4. La codécision consiste en une « <i>participation directe à l'élaboration de la décision ou une gestion déléguée</i> »
5. L'évaluation représenterait un ultime niveau de participation, permettrait aux participants de « <i>faire le point sur l'effectivité</i> » de ce qui a été fait tout au long du processus de participation.

En effet, les différents paliers de participation repérés par les travaux de Sherry Arnstein (1969), ci-dessus, ne renseignent pas sur le champ de la participation, sur ses conditions et son accès, ni sur l'existence de conflit sociocognitif, pourtant présent dans la réalité à chaque niveau de l'échelle.

(3) Le conflit cognitif, un vecteur de progrès et d'apprentissage de la démocratie participative ?

Le courant de la psychologie sociale du développement soutient que l'interaction sociale fait surgir des conflits structurants. Ainsi, « situer le conflit dans le cadre d'une interaction sociale revient à lui donner un sens moteur, à la fois déclencheur et structurant. Dans une interaction sociale, l'enjeu est double. Premièrement le conflit est cognitif, intra-individuel, puisque le conflit confronte des modèles contradictoires. Deuxièmement, ce type de conflit prend sens dans l'interaction entre plusieurs personnes. Il est donc également de nature sociale et cet enjeu social peut renforcer la nécessité de réguler le conflit et d'y faire face » (Doise W. & Mugny G., 1975, p. 42).

Le conflit sociocognitif amène le sujet à réaliser qu'une réponse autre que la sienne existe. Il introduit le doute et donc la curiosité pour rechercher une information afin de réduire son conflit intérieur. Ce conflit rend la personne active pour trouver des éléments d'information couvrant la connaissance manquante de son trouble.

Il est essentiel de rappeler le rôle de chaque type d'interaction sociale dans le développement cognitif. Les échanges précoces mère-enfant ont un premier impact déterminant dans le déploiement des outils logiques par des interactions verbales et non verbales, des attentes et des routines à l'origine du développement des schèmes pragmatiques d'actions. Les échanges entre partenaires et enfants pour résoudre un problème induisent les progrès individuels dans l'appropriation des compétences cognitives. Les interactions entre un enseignant et un enfant et, plus généralement, les rapprochements avec un « expert » interviennent aussi dans le développement. Il faut réunir deux conditions pour que ces interactions, avec des rencontres de points de vue hétérogènes, aboutissent à des progrès cognitifs significatifs : d'une part, l'enfant doit être à un stade développemental permettant d'assimiler certaines compétences ; d'autre part, la gestion de la pluralité des points de vue ne doit pas être affective ou relationnelle, mais cognitive pour s'inscrire dans un conflit sociocognitif.

Revenons au cas concret de notre recherche-action, dont le cadre aurait pu être propice au développement du conflit sociocognitif pour progresser et apprendre collectivement.

Nous imaginions dans le cadre de notre recherche-action pouvoir faire pencher la balance pour produire un travail distancié avec les parties prenantes et recentrer le débat sur l'essentiel. Nous observons que leurs discours sur la situation avaient évolué. Le point de départ était pourtant fondé sur le « burn-out bénévole » dont elles se sentaient victimes et un soutien de la ville pour renforcer les activités. Puis, le silence et la posture de la mairie et de la Caisse d'Allocations Familiales (CAF) les ont questionnées sur la place réelle que ces institutions leur donnaient, d'où de nombreuses controverses dans les échanges et des changements de posture entre elles, à la mesure de l'investissement de chacune.

En nous écartant des postures des jeux de pouvoir de l'institution (la CAF et la mairie), nous avons pu observer qu'il en était de même entre elles. Cela nous conduit à attester que le sens du travail bénévole, défini par ce groupe d'habitantes, n'est pas homogène et ne peut pas l'être, car il dépend des caractéristiques propres à chaque personne (Foudriat M., 2016 ; Boussard D., Mercier, Tripier P., 2004). D'une certaine manière, la mairie n'a pas répondu favorablement à notre demande de mise en place de tiers-aidant et a vu dans ce conflit un moyen d'économiser un poste salarié.

L'enjeu réel n'était pas l'apprentissage de la démocratie par une participation à la vie de la cité, mais davantage dans une perspective économiste.

En outre, il ne suffit pas de produire le cadre d'une participation pour qu'elle se réalise. Au-delà de la présence physique lors des moments de discussions, il est question ici de la place réelle dans les débats et les décisions.

Si les chercheurs-praticiens de cette recherche-action ont été à l'impulsion de la création de certaines activités de mise en écriture de l'expérience, nous n'avons pu finaliser notre démarche d'instauration de tiers-aidant, qui aurait permis de valoriser le parcours de subjectivation pour l'ensemble des parties prenantes engagées dans cette situation de conflit. « Par subjectivation, on entendra le fait non seulement de refuser la place à laquelle on est assigné, mais d'en sortir, non seulement de refuser le rôle que la société impose, mais de le subvertir. » (Roche P., 2016)

Ces dernières avaient invité la fédération des centres sociaux à prendre part à leurs doléances, en vain. Celle-ci s'est rangée du côté de l'institution, ce qui semblait curieux dans la mesure où la fédération porte en elle le slogan de l'éducation populaire. Cet événement aurait pu être un espace d'apprentissage, de progrès et de déplacement de points de vue. Selon Christian Maurel (2010), « pour l'éducateur populaire comme pour le sociologue clinicien, il s'agit bien, au-delà de la construction et du partage des savoirs, de permettre des parcours de subjectivation pour des individus souvent résignés et assignés à résidence, d'articuler conscientisation par construction de savoirs partagés, désir d'émancipation et augmentation de la puissance individuelle d'agir sans lesquels aucune transformation sociale et politique n'est possible ». Or, dans notre cas clinique, la fédération des centres sociaux ne veut ou ne peut pas, pour des raisons qui lui appartiennent, prendre la place du tiers. Ceci donnerait l'occasion pour l'ensemble des protagonistes de trouver des points de convergences. Ce désaccord interpersonnel n'est-il pas un apprentissage nécessaire à vivre dans ce processus de la participation ? N'est-il pas un phénomène fondamental et normal dans les dynamiques d'interaction entre les personnes ? Il n'est pas question ici de nouvel esprit du capitalisme, de bureaucratisation ou de *New Public Management*, mais de mettre les conditions d'une écoute et de dépasser les postures traditionnelles défensives des élus lorsqu'un problème « habitant » surgit. Ce qui nous semble primordial, c'est la capacité de renverser la perspective.

Nous sommes dans ce cas clinique face à l'échange, structurellement asymétrique : le temps de réponse des acteurs institutionnels, l'assignation de l'habitante à sa place d'habitante, viennent renforcer un sentiment de colère et favorisent les jeux de pouvoirs non productifs. Nous analysons que ce changement d'approche quant à la participation au moment des désaccords doit être élaboré et expérimenté au travers de la proposition d'espaces tiers acceptant la conflictualisation, quelle que soit la problématique existante comme un élément non pas à contourner, mais à travailler. Et ce dans la perspective de passer de « l'action à l'acteur », nous définissons la « puissance d'agir » (Maurel C., 2010) dans la capacité de se réappropriier son parcours de vie dans un cadre individuel, familial, professionnel et collectif, et en dégager une valorisation en matière de savoir expérientiel (justice cognitive et sociale).

Il s'agit également de distinguer puissance et pouvoir d'agir.

Pouvoir d'agir et puissance d'agir : parle-t-on de la même chose ?

Référons-nous à Spinoza (1677), « qu'on ne sait pas ce que le corps peut ». Exprimer de manière indiscutable « ce que peut un corps » est de l'ordre du jugement pseudo-universel, limitant et extérieur, plus proche d'une classification que d'un savoir. Ceci nous situe sur le versant du « cataloguable » et donc du pouvoir.

En dictant sa définition des méthodes, des frontières, la dimension statique du pouvoir impose que « l'on ne peut pas ». Place d'impuissance, il laisse, au mieux, la récolte de l'usufruit de la puissance des autres. À l'inverse, la puissance est la base de tout « pouvoir faire » et un devenir multiple non cataloguable.

Le questionnement anthropologique évoqué par Pierre Roche (2002, p. 97), « comment s'y prendre concrètement pour que le savoir qui émerge en liaison avec cette pratique fasse l'objet d'une réflexion collective critique et nous permette ainsi de ne pas échouer sur le double écueil de l'action pour l'action et de la parole pour la parole ? », dévoile deux éléments primordiaux. Le premier, commun à la sociologie clinique et à l'éducation populaire, confirme que le sujet ne fait pas face aux rapports sociaux, mais qu'il s'inscrit dans ceux-ci et s'intéresser à lui revient à s'intéresser à ceux-ci, qu'on enferme l'individu dans sa servitude ou qu'on l'émancipe. Le second élément est qu'en ignorant le temps de la construction des savoirs, il se révèle qu'à la différence de la sociologie

clinicienne, l'éducation populaire tend trop souvent à aller directement de la parole à l'œuvre (humanitaire, artistique, sociale, etc.). Fernand Pelloutier souligne que « ce qui manque [encore et toujours] le plus à l'ouvrier, c'est [bien] la science de son malheur » (Chambat G., 2020).

Conclusion

Hugues Bazin (2018), sociologue indépendant du LISRA, nous indique que mettre en commun des savoirs tend à reconnaître une justice cognitive, source de justice sociale. Produire un savoir nécessite un processus d'émancipation collective et individuelle qui va jusqu'à engendrer des luttes sociales en vue de donner un pouvoir véritable aux individus les plus marginalisés sur les mécanismes participatifs et leur vie. Le savoir est intimement dépendant des méthodes employées pour résoudre les diverses problématiques rencontrées. Loin de l'abstraction, c'est un ancrage dans une culture et des façons de vivre en phase avec notre environnement. On parle alors d'une « écologie des co-savoirs ».

Nous souscrivons à la thèse que « la pensée se construit par la confrontation à des données contradictoires et la spécificité de l'échange avec autrui est que cet échange est propice à l'émergence de telles confrontations » (Darnon C., Butera F. & Mugny G., 2008, p. 8).

Se lancer dans cette approche où le conflit devient un vecteur d'apprentissage, revient à créer un environnement d'apprentissage, un « territoire apprenant ».

L'enjeu des centres sociaux ne serait-il pas de mobiliser un cadre de pensée qui refuse le déni démocratique ? Le conflit sociocognitif ne serait-il pas outil de la justice sociale et environnementale ?



Références bibliographiques :

Allen P. & Guthman J., 2006. *The neoliberalization from the ground up*, Agriculture and Human Values, 23.

Arnstein S. R., 1969. *A Ladder of Citizen Participation*, JAIP, Vol. 35, n° 4, pp. 216-224, <http://lithgow-schmidt.dk/sherryarnstein/ladder-of-citizen-participation.html>

Assassi E., 2021-2022. *Un phénomène tentaculaire : l'influence croissante des cabinets de conseil sur les politiques publiques – Rapports de commission d'enquête*, Rapport n° 578, tome I, déposé le 16 mars 2022. Consulté le 4 mars 2024 sur <https://www.senat.fr/rap/r21-578-1/r21-578-1.html>

Bacqué M. H. & Biewener C., 2015. *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?*, La découverte.

Bazin H., 2012. *Tiers espaces : Les espaces du commun en contre-espaces*, publication électronique, www.recherche-action.fr

Bazin H., 2018. *Récit d'une recherche-action en situation*, Cahiers de l'action, 51-52, pp. 7-17.

Blondiaux L., 2004. *L'idée de démocratie participative : enjeux, impensés et questions récurrentes*, Conférence prononcée à l'Université du Québec à Montréal le 11 novembre 2004, p. 10.

Blondiaux L., 2008. *Le nouvel esprit de la démocratie. Actualités de la démocratie participative*, Ed. du Seuil et La République des Idées.

Boussard V., Mercier D. & Tripiet P., 2004. *L'aveuglement organisationnel. Ou comment lutter contre les malentendus*, CNRS Éditions, coll. « Sociologie », Paris.

Castells E., 1998. *La société en réseau*, Fayard, Paris.

Chambat G., 2020. *Pédagogie et révolution : questions de classe et (re) lectures pédagogiques*, Libertal.

Cortéséro R., 2013. *Les centres sociaux, entre participation et cohésion sociale*, Dossiers d'études, CNAF.

Darnon C., Butera F. & Mugny G., 2008. *Des conflits pour apprendre*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.

Delion P., 2007. *La fonction Balint : Sa place dans l'enseignement et dans la formation psychothérapique et son effet porteur dans la relation soignants-soignés*. VST – Vie sociale et traitements, n° 95, pp. 48-52.

Doise W. & Mugny G., 1975. *Recherches sociogénétiques sur la coordination d'actions interdépendantes*, Revue Suisse de psychologie, n° 34, pp. 160-174.

Foudriat M., 2016. *La construction sociale des représentations des cadres de direction sur l'organisation et les phénomènes d'aveuglement cognitif*, Forum, n° 147, pp. 27-32.

Freire P., 2023. *La pédagogie des opprimés*, Agone.

Gourgues G., 2013. *Les politiques de démocratie participative*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.

Hély M., 2009. *Les Métamorphoses du monde associatif*, PUF, coll. « Le lien social », Paris.

Lepage F., 2015. *Récupérons la culture !*, Pour, n° 226 (2), pp. 143-148.

Maurel C., 2010. *Éducation populaire et puissance d'agir : les processus culturels de l'émancipation*, L'Harmattan, Paris.

Mazeaud A. & Nonjon M., 2018. *Le marché de la démocratie participative*. Éditions du Croquant.

Nelms T. C., 2015. *"The problem of delimitation": parataxis, bureaucracy, and Ecuador's popular and solidarity economy*, Journal of the Royal Anthropological Institute, n° 21, pp. 106-126.

Poyraz M., 2005. *Les Interventions sociales de proximité*, L'Harmattan, coll. « Travail du social ».

Ripoll F., 2013. *Forces et faiblesses des AMAP et dispositifs apparentés*, Dans : Frère B. & Jacquemain M., *Résister au Quotidien*, Presses de Sciences Po, Paris.

Roche P., 2002. *Approche clinique et éducation populaire*, Pratiques de consultations, Histoire, enjeux, perspectives, Collection Changement social, L'Harmattan, n° 7, pp. 97-112.160

Spinoza B., 1677. *Traité de la réforme de l'entendement*, Vrin.

Talpin J., 2020. *Bâillonner les quartiers : comment le pouvoir réprime les mobilisations populaires*, Éditions les étaques.

Vignet J., 2014. *L'ambivalence des associations : du capitalisme associatif à l'espace public oppositionnel*, doctorat soutenu à Caen.