

EDUCATION POPULAIRE ET SOCIOLOGIE CLINIQUE : DEUX ANTHROPOLOGIES EN ACTES ?

La sociologie clinique et l'éducation populaire ont en commun, dans leurs champs de pratiques respectifs, de chercher à rompre avec deux ruptures - créateurs/spectateurs, éducateurs/élèves, élus/citoyens pour la première ; chercheurs/acteurs pour la seconde - et ainsi de vouloir réintroduire, dans leurs processus de travail et d'investigation, ceux qui en ont été exclus par les logiques de la domination sociale, politique, culturelle et symbolique, ou encore par une rupture épistémologique prenant ses distances, au nom de l'objectivité, avec son objet, surtout quand celui-ci est particulièrement bavard.

Cette homologie de posture suffit-elle à dire que les sociologues cliniciens font de l'éducation populaire sans le vouloir et le savoir, et que les « éducateurs populaires » sont devenus des sociologues cliniciens ? Sans aller vers un rapprochement prématuré qui générerait plus de confusion que de clarté - nous savons que sociologues cliniciens et éducateurs populaires appartiennent à des histoires, champs et institutions différents - nous formulons l'hypothèse que nous avons affaire à ce que nous appelons « deux anthropologies en actes » qui justifient des alliances et coopérations fructueuses à condition qu'elles ne restent pas à l'état de discours. C'est à cette conclusion que nous avons conduit un précédent travail. « Ainsi la sociologie clinique qui se présente comme une "manière différente de faire de la sociologie" (*La sociologie clinique*, De Gaulejac, Hanique, Roche, Erès, 2007, p.13) est un allié objectif et précieux de l'éducation populaire » écrivions-nous dans *Education populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*, L'Harmattan, 2010, p. 223.

Mais d'abord, livrons-nous à un petit jeu de transposition langagière à partir de ce que nous avons l'habitude d'appeler les « trois conceptions convergentes de l'éducation populaire » qui éclairent un champ de pratique tellement complexe qu'il se refuse à une définition univoque.

Dans sa vision la plus générale et la plus formelle, l'éducation populaire pourrait se dire « éducation du peuple, par le peuple et pour le peuple ». Et ce serait le « par le peuple » qui distinguerait l'éducation populaire des autres formes d'éducation. Le peuple y est sujet-acteur et pas seulement sujet-objet de l'acte éducatif. Dans le cas contraire, nous pouvons craindre de dériver vers une aliénation des individus dont le phénomène le plus abouti est le nazisme dans lequel la rationalité instrumentale est poussée à son paroxysme destructeur des consciences et des corps. Ainsi, par analogie, ne pourrait-t-on pas dire que la sociologie clinique est « la connaissance du peuple, par le peuple et pour le peuple » ?

« Personne n'éduque personne, personne ne s'éduque tout seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde » nous dit Paolo Freire. Ne peut-on pas dire, également par analogie, que pour le sociologue clinicien, « personne ne connaît personne, personne ne se connaît tout seul, mais que les hommes se connaissent ensemble par l'intermédiaire du monde » ? Le sociologue et l'éducateur sont amenés à sortir d'une conception bancaire du savoir et d'une posture binaire déséquilibrée de la relation épistémologique et pédagogique. Ce sont les situations, les réalités sociales, économiques, politiques et institutionnelles vécues qui deviennent les espaces communs conduisant - selon des procédures à élucider et à définir - éducateurs et apprenants, chercheurs et

acteurs, à co-construire et à partager des savoirs sur le monde, soi-même et les autres. Personne ne sort indemne, c'est-à-dire non modifié, des processus mis en œuvre tant du côté de la sociologie clinique que de l'éducation populaire. Ainsi la question soulevée par Pierre Roche à propos de la subjectivation et à laquelle il répond par la négative prend tout son sens : « Le sociologue peut-il participer à la subjectivation de l'autre sans être lui-même pris dans ce processus ? On ne peut trancher, semble-t-il, une telle question que par la négative et on soutiendra ici que la mise en œuvre de la clinique et subjectivation constituent une boucle réursive dans la mesure où chacun des deux termes est à la fois produit et condition de l'autre » (*La sociologie clinique*, op.cit. p. 181,182). Cette réponse du clinicien, l'éducation populaire peut la faire sienne au sens où ses acteurs engagés dans les situations éducatives, sortent « transformés par les processus et les individus qui en sont devenus, à leur tour, les acteurs » (*Education populaire et puissance d'agir...op.cit. p. 221*).

La troisième approche comparative prend alors toute sa pertinence. Si l'éducation populaire a pu être définie comme « le travail de la culture dans la transformation sociale et politique » (Hypothèse de l'Offre Publique de Réflexion de 1998-2000), ne peut-on pas avancer que la sociologie clinique serait « le travail de la connaissance dans la transformation sociale et politique », ce qui en ferait selon la distinction aristotélicienne reprise par Althusser (Voir notamment *Initiation à la philosophie pour les non-philosophes*, PUF, 2014, p. 161) à la fois une « poïésis » et une « praxis », c'est-à-dire une œuvre de connaissance et une transformation des sujets connaissant eux-mêmes, qu'ils soient « savants » ou « non savants » ? D'une manière comparable, l'éducation populaire conduit, elle aussi, à cette double transformation en miroir de celui qui est à l'initiative du processus (l'éducateur professionnel, le militant...) et des individus avec lesquels il est « au travail » et, au-delà, des rapports sociaux et politiques dans lesquels ils sont, les uns et les autres, pris.

Où ce petit jeu de transposition langagière comparative nous-a-t-il conduit ? D'abord à considérer que l'éducation populaire et la sociologie clinique sont toutes deux, à leur manière et dans leurs champs respectifs, des « praxis » de transformation individuelle, sociale et politique. Pour l'éducation populaire, une telle affirmation n'a rien d'étonnant si l'on considère que ses principaux courants de pensée et de pratique entendent bien ne pas laisser les individus et les rapports sociopolitiques voire économiques en l'état, qu'il s'agisse du courant laïque qui nait au moment de la Révolution Française avec le fameux « rapport Condorcet » (qui parlera d' « art social »), du mouvement ouvrier (« il faut instruire pour révolter » dira Fernand Pelloutier) ou même du christianisme social (pensons aux « théologiens de la libération » en Amérique latine ou plus proche de nous, la Jeunesse Ouvrière Chrétienne ou encore ATD Quart-monde).

En revanche, dire que la sociologie, parce qu'elle se veut clinicienne, entend contribuer à la transformation des individus qu'elle se donne comme objets de connaissance ainsi que des rapports sociopolitiques dans lesquels ils sont pris, ferait encore bondir les sociologues héritiers des grandes écoles durkheimiennes, wébériennes et même bourdieusiennes qui continuent à se réclamer de la fameuse rupture épistémologique bachelardienne et de la séparation entre le « savant » et le « politique ». Pour eux, mieux vaut se revendiquer d'une pratique scientifique plus proche des sciences de la nature que d'une praxis sociale et politique, voire psychanalytique, qui, en réintroduisant l'objet dans le processus cognitif, rend les savoirs suspects parce que co-construits

avec ceux qui n'ont, à leurs yeux, aucune compétence à les produire : le conducteur de train, l'aide soignante, le travailleur social, que sais-je encore ?...

C'est bien là que se trouve la ligne de partage à la fois épistémologique et praxéologique, entre d'un côté une éducation qui se satisfait de transmettre des savoirs sans engager ou si peu les apprenants dans leur construction et leur appropriation, comparable à une sociologie attachée à la seule construction des « lois du social » sans laisser une place réelle à ceux qui en sont les acteurs - et d'un autre côté, une sociologie clinique à la fois pratique théorique et praxis nourries de la parole et des représentations venant du « terrain » qui a donc des points communs avec une éducation populaire se revendiquant d'un projet instituant des individus en capacité de bousculer les rapports sociopolitiques. Ces dernières ne se contentent pas d'être des anthropologies attachées à la seule construction et transmission des vérités de la raison. Elles sont chacune, dans leurs champs respectifs, ce que nous appelons des « anthropologies en actes ». Que signifie une telle affirmation ?

Une telle affirmation trouve sens et contenu dans des postures au sens de manières bien particulières de se tenir face aux individus et aux rapports sociaux, dans des procédures de recherche et d'éducation, et surtout dans des missions clairement revendiquées. Pour les postures, nous en avons longuement parlé. Les missions, quant à elles, sont à chercher dans les discours réflexifs et critiques de chercheurs et d'éducateurs soucieux de cohérence entre postures, procédures et objectifs revendiqués. 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 lesquelles aucune transformation sociale et politique n'est possible. Pour le dire avec les mots de Gilles Herreros s'appuyant sur Gilles Deleuze (*Le pli, Leibniz et le baroque*, Minuit, 1998), « l'inclination du clinicien », ce vers quoi il tend, est « l'avènement du sujet » (*La sociologie clinique*, op.cit. p.131), « inclination » que pourrait facilement revendiquer l'éducateur populaire souvent attaché à l'« autonomie » des individus dans un sens assez proche de celui que quelqu'un comme Castoriadis donne à ce terme par différence avec l'hétéronomie. On comprend alors mieux pourquoi, il peut y avoir un lien direct entre la compréhension de ce que vivent les individus et le développement de « leurs capacité d'historicité » (Ibid. p 18). Castoriadis aurait dit leur « psyché » et le « social-historique », ce qui confirme que la pensée politique de cet auteur a bien quelques racines dans la clinique.

Ces engagements anthropologiques – car pour le sociologue clinicien comme pour l'éducateur populaire, il s'agit bien d'un engagement – consistent à accompagner ce passage de la puissance à l'acte (pour le dire avec les concepts d'Aristote) dans lequel le savoir est une étape au service d'un processus quasi ontologique consistant à faire advenir de l'être, du positif, dans des situations et chez des individus devenus invisibles, instruments d'une rationalité qui les dépasse, contraints à une parole « inouïe » au double sens de non encore entendue et de difficile à entendre.

Cette anthropologie peut se dire doublement en actes, au sens de production de l'action instituant d'individus dans des rapports nouveaux, et au sens où elle consiste dans un enchaînement d'actes sans lesquels l'action instituant ne serait pas possible ou resterait au stade de l'intention. Il y donc une cohérence entre procédures du travail cognitif et éducatif, et objectifs. C'est du reste ce que

révèlent les expériences tant pour la sociologie clinique que pour l'éducation populaire, chaque fois que l'on prend le temps de faire œuvre de praxéologue comme le fait Pierre Roche dans « Approche clinique et éducation populaire » (*Cahier du laboratoire du changement social n°7*, L'Harmattan) ou comme nous avons tenté de le faire dans les travaux de l'observatoire des pratiques culturelles dans les MJC (2001-2003) repris dans *Education populaire et puissance d'agir...* (Op.cit. p.204 et suivantes).

Avec l'investigation praxéologique encore balbutiante qui est, en fait, un retour descriptif, réflexif et critique sur la praxis, nous pourrions réellement mettre à jour les procédures qui, selon les situations, font que le travail est plus ou moins opérant au regard des « inclinations » du chercheur et de l'éducateur. Il nous semble, qu'à ce jour, ce ne peut être que par ce travail descriptif, réflexif et critique d'élaboration des savoirs de la praxis que nous parviendront réellement à comprendre, à distinguer et en mettre en coopération pertinente les démarches du sociologue clinicien et celles de l'éducateur populaire. En la matière, « Approche clinique et éducation populaire » de Pierre Roche fait date et nous invite à continuer dans cette direction notamment pour une éducation populaire encore très en retard dans l'analyse de ses pratiques qui, par manque d'outils et de chercheurs, ne va souvent pas au-delà du récit de ce que l'on fait.

Le processus anthropologique mis en évidence par Pierre Roche (paroles, savoirs, pouvoir, œuvre, émancipation) met, à notre sens, en lumière deux choses essentielles. La première commune à l'éducation populaire et à la sociologie clinique consiste à présupposer et à vérifier par la pratique que l'individu, le sujet, ne se tient pas face aux rapports sociaux mais qu'il est les rapports sociaux singulièrement repliés en lui, si bien qu'en « travaillant » sur lui et avec lui on travaille en même temps sur les rapports sociaux, qu'il s'agisse d'enfermer l'individu dans sa servitude – et on trouverait facilement des sociologies et des pédagogies d'asservissement- soit qu'il s'agisse de l'en émanciper. La deuxième chose, c'est qu'il apparaît à ce jour que l'éducation populaire, à la différence de la sociologie clinique, a trop tendance à passer directement de la parole à l'œuvre (artistique, sociale, humanitaire...) en gommant le moment essentiel de la construction des savoirs. Ainsi, comme au moment de Fernand Pelloutier, « ce qui manque [encore et toujours] le plus à l'ouvrier, c'est [bien] la science de son malheur ».

Christian Maurel, sociologue et militant de longue date d'éducation populaire. Derniers livres parus : *Education populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*, L'Harmattan, 2010 ; *Horizons incertains*, l'Officine, 2013 (roman).