



HAL
open science

La reconfiguration des rapports de pouvoir épistémique au cœur des processus d'apprentissage de la démocratie communicative

Alex Roy

► **To cite this version:**

Alex Roy. La reconfiguration des rapports de pouvoir épistémique au cœur des processus d'apprentissage de la démocratie communicative. *Participations - Revue de sciences sociales sur la démocratie et la citoyenneté*, 2022, 2 (33), pp.123-150. 10.3917/parti.033.0123 . hal-03873466

HAL Id: hal-03873466

<https://hal.science/hal-03873466>

Submitted on 5 Feb 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La reconfiguration des rapports de pouvoir épistémique au cœur des processus d'apprentissage de la démocratie communicative

Alex Roy¹

VERSION AUTEUR : ROY A., 2022, « La reconfiguration des rapports de pouvoir épistémique au cœur des processus d'apprentissage de la démocratie communicative », *Participations*, vol. 2, n°33, p. 123-150.

Résumé : Dans une perspective interactionniste, cet article analyse la reconfiguration des rapports de pouvoir épistémique qui s'exerce dans la méthodologie du « croisement des savoirs » du mouvement de lutte contre la pauvreté ATD Quart Monde. Cette méthodologie favorise un double processus d'apprentissage de la démocratie communicative – l'*empowerment* des personnes en situation de pauvreté, le *disempowerment* des fonctionnaires – débouchant sur un *empowerment* collectif.

¹ Nous remercions chaleureusement Kevin Buzzacaro, Marion Carrel, Dany Lapostolle, Gaëtan Mangin, Anaïk Purenne et Françoise Roy pour leurs remarques fécondes.

La voix des personnes en situation de pauvreté peine à se faire entendre dans la sphère publique. Un processus d'exclusion politique ou de « cens caché » persiste dans les pratiques électorales (Braconnier, Mayer, 2015 ; Gaxie, 1978), dans les dispositifs participatifs institutionnels et militants (Carrel, 2013) et dans les mouvements sociaux (Chabanet, Dufour, Royall, 2011). Ce constat bien documenté par les sciences sociales remet en cause l'idéal démocratique dans son principe d'inclusion (Berger, Charles, 2014). Ceci pose alors la question des conditions réelles de démocratisation inclusive de la démocratie, entendue comme un processus de publicisation de la voix des « acteurs affaiblis »² pouvant déboucher sur l'ouverture de nouveaux points d'accès à la *vox populi* et la conquête de nouveaux droits sociaux.

Mais en amont, quelles sont les conditions d'élaboration des discours des acteurs affaiblis en tant que groupe social opprimé³ face à la domination des discours des acteurs forts ? Autrement dit, comment lutter contre les inégalités de pouvoir épistémique, c'est-à-dire les rapports de privilège et d'oppression relatifs à la légitimité et à la crédibilité des discours, qui façonnent l'exclusion politique (Anderson, 2006 ; Dotson, 2019 ; Fricker, 2007 ; Medina, 2013) ? C'est à cette question que nous tenterons de répondre dans cet article grâce à une analyse interactionniste des processus d'apprentissage qui favorise l'expression des acteurs affaiblis dans des sites de coprésence avec des acteurs forts organisés par l'association de lutte contre la pauvreté ATD (Agir Tous pour la Dignité) Quart Monde.

Construire des discours entre nous ou avec les autres ?

Dans ce débat sur les conditions d'élaboration de la voix des opprimé·es, deux postures s'opposent en philosophie politique : une posture adversariale et une posture communicative. D'un côté, Nancy Fraser (2003) affirme la nécessité de l'*exit*⁴ collectif, c'est-à-dire de se protéger de la pression de la culture dominante dans ce que la chercheuse appelle des contre-publics subalternes. Ce sont des arènes discursives parallèles qui permettent aux acteurs affaiblis d'élaborer collectivement des contre-discours, qu'il s'agit ensuite de diffuser par la protestation. Toutefois, l'approche adversariale proposée par N. Fraser met de côté la

² Proposée par Jean-Paul Payet, Frédérique Giuliani et Denis Laforgue (2008), la notion d'« acteurs affaiblis » permet de souligner l'existence de capacités d'action pour s'émanciper de situations d'affaiblissement économique et social. Nous parlerons d'« acteurs forts » pour désigner les personnes qui ne vivent pas ces situations. En tant que concept scientifique, la notion d'« acteur » sera considérée comme étant épïcène.

³ Selon Iris Marion Young (2011), l'expérience de l'oppression façonne un sentiment d'appartenance à un groupe social par affinité culturelle et par distinction avec les autres.

⁴ C'est-à-dire la mise en retrait, selon l'expression d'Albert Hirschman (2004).

possibilité de construire une compréhension réciproque entre des acteurs affaiblis et des acteurs forts.

De l'autre côté, le modèle de la démocratie communicative d'Iris Marion Young (2000) consiste à créer un contexte de délibération entre un groupe social opprimé et des groupes privilégiés à partir d'un principe de reconnaissance effective des différences. À travers sa critique de la grammaire⁵ habermassienne fondée sur la raison et la tempérance, I. M. Young met en avant une grammaire inclusive valorisant les modes de communication émotionnels et conflictuels. Elle souligne le rôle des signes effectifs de reconnaissance (principe de salutation), de l'expérience, du témoignage et du récit. I. M. Young néglige toutefois les biais sélectifs à l'entrée de la délibération, ainsi que les processus d'apprentissage des normes inclusives.

L'épistémologue intersectionnel José Medina (2013) propose alors un cadre théorique à la croisée des deux approches. Pour lui, l'ensemble des acteurs, affaiblis ou forts, portent une responsabilité de résistance épistémique à la fois collective – la société dans son ensemble doit viser la justice cognitive – et individuelle – chaque individu a l'obligation de se remettre en question et de s'investir dans la transformation de ses habitudes et de celles des autres. Pour exercer cette responsabilité partagée, le philosophe prône un processus d'apprentissage collectif par l'interaction entre groupes sociaux pour lutter contre l'ignorance de l'oppression, en s'appuyant sur le modèle de la démocratie communicative d'I. M. Young.

Plus précisément, il convient de développer ce que J. Medina appelle une sensibilité démocratique, entendue comme la capacité cognitive et affective à s'ouvrir à la vie des autres. Il s'agit d'une double capacité collective : celle de favoriser l'expression de chaque personne sur ses perspectives subjectives ; celle de favoriser la réceptivité à travers la capacité à écouter, à se sentir concerné·e, à prendre en considération les expériences et les aspirations d'autrui, ainsi qu'à y répondre en tissant des liens avec ses propres perspectives. Mais en amont, il est essentiel selon J. Medina d'encourager la constitution de refuges dans lesquels les opprimé·es peuvent construire leurs propres discours et développer leur capacité à entrer en interaction avec d'autres groupes sociaux. Dans cette conception, l'*exit* collectif des acteurs affaiblis proposé par N. Fraser est temporaire, conçu comme une préparation avant de se confronter aux discours des acteurs forts.

⁵ C'est-à-dire, l'« ensemble des règles à suivre pour agir d'une façon suffisamment correcte aux yeux des partenaires d'une interaction » (Lemieux, 2000, p. 110).

La co-formation d'ATD Quart Monde : une intervention de résistance épistémique

Cet article entend contribuer à ce débat de la philosophie politique en lui donnant un corps empirique. Pour ce faire, nous suivons l'approche de la sociologue Marion Carrel (2013) qui examine les militant·es de l'ingénierie participative. Parmi les exemples que l'autrice donne dans son ouvrage, nous allons approfondir l'analyse de l'association ATD Quart Monde.

Depuis sa création en 1959 à Noisy-le-Grand, le mode d'action de cette organisation internationale repose sur la production de connaissances sur la grande pauvreté à partir du savoir des personnes concernées. D'un côté, les « militant·es quart monde »⁶ développent un savoir expérientiel et politique sur la pauvreté dans des espaces de débat. De l'autre, des « volontaires permanent·es »⁷ et membres actifs vont à la rencontre des personnes en situation de pauvreté sur le long terme pour découvrir les réalités de vie et écrivent leurs observations dans des carnets de terrain. Pour ATD Quart Monde, cette activité réflexive est conçue comme le principal outil d'« éradication de la misère » du fait de son effet émancipateur pour les personnes concernées et du fait de sa capacité de transformation sociale.

Au sein d'un vaste panel d'activités militantes, cet article se focalise sur une méthodologie participative intitulée « croisement des savoirs et des pratiques » et créée par ATD Quart Monde dans les années 2000. Celle-ci repose sur la construction de discours collectifs et situés dans des groupes de parole entre pairs⁸, puis par la confrontation dialogique de ces discours dans des groupes mixtes, dans une optique de production de connaissances et de solutions pratiques. Le croisement des savoirs propose notamment un dispositif de « co-formation » entre des fonctionnaires d'un secteur spécifique (ici, celui de la santé) et des militant·es quart monde, en vue d'élaborer des propositions pour transformer l'institution qui finance l'intervention (dans notre cas, un centre hospitalier universitaire – CHU).

L'observation de ce qui se passe au sein d'une co-formation est heuristique pour mettre à l'épreuve les réflexions théoriques de N. Fraser, I. M. Young et J. Medina. En prenant de la distance avec le discours d'ATD Quart Monde, nous proposons en effet d'analyser la co-formation comme une intervention de résistance épistémique permettant le développement d'une sensibilité à la

⁶ Nom donné aux membres de l'association qui vivent ou ont vécu une situation de pauvreté.

⁷ Nom donné aux salarié·es d'ATD Quart Monde qui choisissent par engagement de reverser une partie de leur paie sous forme de don à l'association. Ces volontaires revendiquent une expertise spécifique sur la grande pauvreté provenant d'une relation de proximité forte avec les personnes concernées.

⁸ Pour éviter la confusion avec le terme « paire » (double), nous considérons le terme « pair » (même situation) comme épïcène.

démocratie communicative pour les acteurs affaiblis comme pour les acteurs forts, en alternant entre temps d'*exit* et temps d'interactions. Nous examinerons alors l'ingénierie inclusive du dispositif à l'aune des effets d'apprentissage qu'elle produit sur les participant·es.

L'analyse microsociologique des processus d'apprentissage de la démocratie communicative

La confrontation des perspectives entre acteurs affaiblis et acteurs forts met au jour les rapports de pouvoir épistémique. Les apprentissages de la démocratie communicative relèvent ainsi de processus d'*empowerment* et de *disempowerment*. Issue des mouvements sociaux nord-américains des années 1970, la notion d'*empowerment* renvoie à un processus d'acquisition « de capacités d'action, un pouvoir d'agir à la fois personnel et collectif tout en s'inscrivant dans une perspective de changement social » (Bacqué, Biewener, 2013, p. 8). Plus précisément, selon Sophie Charlier (2006), il s'agit pour des acteurs affaiblis de développer un « pouvoir de » (de faire des choix, d'accomplir des choses, etc.), un « pouvoir intérieur » (estime de soi, savoir-être, etc.) et un « pouvoir avec » (négocier, agir ensemble, etc.). En reprenant le concept de Francis Dupuis-Déri (2008) élaboré à propos des hommes pro-féministes, le *disempowerment* n'est pas le processus miroir de l'*empowerment*, dans la mesure où il ne s'agit pas de perdre du pouvoir sur sa propre vie, mais de perdre du « pouvoir sur » autrui en tant qu'acteur fort, c'est-à-dire le pouvoir de dominer l'autre individuellement et collectivement dans la société.

Cet article se focalise sur la dimension épistémique de ces processus en examinant les capacités cognitives et affectives qui s'exercent sur plusieurs échelles : l'échelle individuelle, l'échelle politique et une double échelle collective (par l'interaction au sein d'un même groupe social et par la confrontation avec d'autres groupes). L'analyse de ce type de processus repose sur deux approches complémentaires : une approche synchronique et une approche diachronique.

D'un point de vue synchronique, le parti pris de cet article est celle de la microsociologie goffmanienne (Berger, Charles, 2014 ; Cefaï et al., 2012 ; Goffman, 1991). Ce type d'analyse consiste à examiner des situations entendues comme des espaces-temps dans lesquels des personnes sont en coprésence et se contrôlent mutuellement. Un dispositif peut ainsi être séquencé artificiellement en différentes situations. Ces dernières sont la scène d'interactions entre les participant·es qui projettent leurs cadres de référence d'ordre cognitif ou expérientiel, subjectifs, mais liés à l'appartenance à des groupes sociaux. L'analyse interactionniste vise alors à repérer les cadres individuels qui parfois s'affrontent dans des conflits de cadres et parfois s'alignent dans des processus de phasage. Plus précisément, nous examinerons les capacités que les participant·es

développent, affinent ou exercent à travers le jeu des interactions, à l'instar de l'approche ethnopragmatique proposée par Mathieu Berger (2008).

Pour ce faire, nous avons eu recours à une méthode d'observation ethnographique d'une co-formation⁹. La posture adoptée est celle de l'observation participante déclarée en prenant le rôle de la prise de notes prévu dans la méthodologie du dispositif. Négociée avec l'équipe d'animation, cette position nous a permis d'accéder à l'ensemble des temps de la co-formation, y compris les réunions d'organisation, de préparation et de bilan. En adoptant un rôle accepté par les acteurs, l'enquêteur ou l'enquêtrice s'immerge sur le terrain en se faisant oublier, en limitant son effet perturbateur tout en pouvant prendre de la distance (Moussaoui, 2012). À la prise de notes en direct s'ajoute une retranscription par enregistrement. En complément, dix entretiens semi-directifs de participant·es ont été réalisés (trois membres de l'animation, trois militant·es quart monde, trois professionnel·les et un responsable administratif du CHU).

Du point de vue diachronique, Julien Talpin (2008) propose une analyse qui consiste à mettre en perspective les capacités développées au sein d'un dispositif dans la manière dont elles s'inscrivent dans les trajectoires de vie des participant·es. Si notre enquête manque de données pour aborder cet enjeu dans tous ses aspects, nous présenterons tout de même quelques résultats à partir de l'examen des bilans de la co-formation, de productions d'ATD Quart Monde et des entretiens.

Cet article s'interroge sur les conditions d'expression des acteurs affaiblis dans des sites de coprésence avec des acteurs forts par l'apprentissage collectif d'une sensibilité à la démocratie communicative, à partir de l'exemple de la co-formation d'ATD Quart Monde. Après une courte présentation du design méthodologique, nous verrons que les militant·es quart monde poursuivent leur processus d'*empowerment* initié dans d'autres actions d'ATD. Ensuite, nous examinerons comment les professionnel·les sont absorbé·es en situation dans un processus de *disempowerment* épistémique. Nous montrerons alors qu'un *empowerment* collectif se développe par le phasage des volontés d'action vers la transformation d'une institution. Nous nous interrogerons enfin sur la durabilité des effets produits par la co-formation.

⁹ Cet article est tiré d'une monographie du mouvement ATD Quart Monde dans le cadre d'une thèse en sociologie urbaine (Roy, 2019).

Un design méthodologique qui vise la reconfiguration des rapports de pouvoir épistémique

La co-formation débute par une phase de montage partenarial entre ATD Quart Monde et le CHU¹⁰. Il faut noter le rôle essentiel d'un « marginal sécant » (Crozier, Friedberg, 1977). L'organisateur, Étienne, est membre d'ATD Quart Monde et directeur adjoint du CHU. Il fait figure d'intermédiaire et d'interprète entre deux logiques d'action : une logique militante et une logique institutionnelle. Du point de vue institutionnel, le dispositif est financé à hauteur de 5 100 euros dans le cadre du plan de formation professionnelle. L'objectif est d'améliorer la « prise en charge » des patient·es en situation de pauvreté. Pour Étienne, le dispositif consiste à favoriser une « compréhension mutuelle » entre les personnes en situation de pauvreté et le personnel soignant en vue de transformer les pratiques professionnelles. C'est en tout cas de cette manière que l'accord de partenariat est conclu entre ATD Quart Monde et la direction du CHU. Du point de vue militant, les discussions stratégiques lors des réunions préparatoires de l'équipe d'animation – constituée de trois soignant·es formé·es à l'animation du croisement des savoirs et de quatre membres d'ATD Quart Monde – permettent d'appréhender les finalités méthodologiques. Il s'agit de remettre en question les dérives institutionnelles et les pratiques professionnelles qui freinent l'accès aux soins des personnes en situation de pauvreté.

Pour ce faire, le rôle de l'équipe d'animation est de gérer « un équilibre de pouvoir entre des professionnels qui ont un pouvoir de parole et d'autorité et des militants qui ont moins de pouvoir, mais qui se retrouvent quand même avec un pouvoir [...] celui de notre soutien », explique Loïc, un animateur-soignant (entretien, 28 janvier 2016). Autrement dit, l'équipe d'animation se positionne du côté des acteurs affaiblis pour favoriser leur capacité d'expression. Un ensemble d'outils ont cette finalité : les temps de préparation pour les personnes en situation de pauvreté ; le travail en « groupe de pairs » ; l'écriture de récits individuels et leur analyse collective ; le « photolangage », qui consiste à recueillir les représentations des participant·es sur un thème par le choix justifié d'une image.

Le rôle de l'équipe d'animation est également de travailler le conflit soit en le suscitant pour faire émerger les « vraies problématiques » liées aux pratiques professionnelles et administratives, soit en l'apaisant pour créer une alliance. D'autres outils ont cette finalité : l'interdiction de discuter entre professionnel·les et militant·es quart monde en dehors des temps de débat ; les temps de « représentations mutuelles » qui visent à confronter les visions des deux groupes ; le travail en « groupe mixte » ; les temps de débriefing en fin de journée ; la restitution à la direction sous forme de saynètes.

¹⁰ La co-formation est soumise à des règles de confidentialité strictes. Les noms et les lieux sont donc anonymisés.

Dans la suite, le travail de l'équipe d'animation sera analysé comme de la facilitation. Cette activité « rend possible la confrontation démocratique [...] par une organisation de l'espace, du temps et de la parole » (Carrel, 2013, p. 209). La facilitation repose sur un ensemble d'« artefacts d'égalité », c'est-à-dire des procédures qui favorisent le développement d'une sensibilité à la démocratie communicative grâce à l'accompagnement de la capacité d'expression des acteurs affaiblis ainsi que de la capacité d'écoute et de réponse des acteurs forts.

Figure 1. Séquences pédagogiques de la co-formation observée

Jour	Séquence	Forme
J1-2	Deux jours de préparation avec les militant·es quart monde	Groupe de pairs
J3	Présentation de la co-formation	Plénière
	Travail sur les représentations mutuelles (photolangage sur les mots : misère, hôpital et responsable)	Groupe de pairs
	Mise en commun du travail sur les représentations mutuelles	Plénière
	Écriture de récits sur des situations d'échec de compréhension	Groupe de pairs
	Débriefing de la journée	Groupe de pairs
J4	Retour sur la veille	Plénière
	Analyse d'un premier récit	Groupe de pairs
	Mise en commun de l'analyse du premier récit	Plénière
	Analyse d'un deuxième récit	Groupe mixte
	Mise en commun de l'analyse du deuxième récit	Plénière
	Débriefing de la journée	Groupe de pairs
J5	Journée de préparation des militant·es quart monde	Groupe de pairs
J6	Retour sur les deux premiers jours	Plénière
	Préparation de la restitution collective aux responsables de l'administration du CHU	Groupe mixte
	Restitution collective	Plénière
	Dialogue avec les invité·es	Groupe mixte
	Bilan collectif de la coformation	Plénière
J7	Bilan avec les militant·es quart monde	Groupe de pairs

Proche du catholicisme social et de l'éducation populaire, le projet d'ATD Quart Monde vise l'« éradication de la misère » à travers la lutte pour l'égalité « dignité » des personnes, en opposition aux pratiques d'assistance. Le croisement des savoirs repose alors sur l'idée que les personnes en situation de pauvreté détiennent un « savoir d'expérience » qui – dans une hybridation avec le « savoir scientifique » et le « savoir professionnel » – « permet de mieux connaître la réalité pour éliminer la misère » (Ferrand, 2001, p. 45). Ainsi, même si le projet politique d'ATD Quart Monde ne puise pas ses références dans ce courant de pensée, il existe une convergence avec la justice cognitive. Tout au long de cet article, nous allons voir comment le design méthodologique de la co-formation donne un corps empirique à certains principes théoriques de

J. Medina, d'I. M Young et de N. Fraser. Ce cadre théorique nous permet également de prendre nos distances avec le discours idéologique de l'association.

En coulisses, l'*empowerment* épistémique des acteurs supposés affaiblis

Les personnes en situation de pauvreté sont souvent dépeintes comme étant intellectuellement inférieures, ce qui vient renforcer leur sentiment d'incapacité ainsi qu'un déficit de crédibilité (Fricker, 2007). Ceci façonne des inégalités herméneutiques qui freinent la capacité à s'exprimer et à rendre intelligible son expérience auprès des autres. Pourtant, dans le cadre d'une intervention de résistance épistémique, les acteurs supposés affaiblis peuvent aussi avoir des avantages. En suivant J. Medina, les opprimé·es ont une prédisposition à acquérir une métalucidité, c'est-à-dire une connaissance de l'oppression et de ses effets. Il s'agit là d'un levier d'*empowerment* épistémique.

Selon J. Medina, le silence apparent des opprimé·es n'est pas seulement lié à la difficulté à s'exprimer, mais aussi à un besoin de protection. L'auteur rejoint ici N. Fraser autour de la nécessité d'un *exit* collectif pour cultiver la métalucidité. Il est souvent plus facile de briser le silence entre opprimé·es pour conserver un sentiment de sécurité vis-à-vis de l'extérieur et analyser collectivement ce qu'il est bénéfique ou non de diffuser.

En reprenant l'approche de théâtralisation des interactions d'Erving Goffman, cette section entre dans les coulisses de la co-formation – c'est-à-dire l'espace dissimulé aux regards des soignant·es qui participent au dispositif. L'objectif est de retracer l'historique du processus d'*empowerment* épistémique des acteurs supposés affaiblis, qui débute bien en amont de la co-formation par une phase d'*exit* collectif. Il s'agira ensuite de montrer comment les capacités affectives et cognitives s'activent, se renforcent ou sont freinées par les interactions entre les membres d'un groupe social opprimé et le design méthodologique du dispositif.

Se préparer aux affrontements communicatifs en équipe

Fabienne, l'animatrice du groupe des personnes en situation de pauvreté, volontaire permanente d'ATD depuis une vingtaine d'années, œuvre dans les coulisses de la co-formation. La mission de Fabienne est analysée comme la facilitation d'un processus d'*empowerment* épistémique des acteurs affaiblis à travers le développement d'un « sens de l'équipe », c'est-à-dire que les membres doivent être capables de « faire bloc » face à l'« adversaire » en mettant de côté les hésitations et les divergences (Goffman, 1991).

Tout d'abord, le rôle de Fabienne est de recruter des volontaires. Ces volontaires reçoivent un dédommagement financier pour leur participation. La rémunération par le CHU peut être conçue comme un artefact d'égalité qui favorise la reconnaissance d'un travail de formation à l'expérience de la pauvreté. Parmi les critères de sélection, les personnes ne doivent pas vivre dans la ville où se déroule la co-formation pour éviter les éventuels rapports de dépendance avec des professionnel·les. Les volontaires doivent également avoir une expérience de vie jugée difficile liée au sujet (en l'occurrence le secteur hospitalier), ainsi qu'une expérience d'action collective au sein d'une association (généralement ATD Quart Monde).

Fabienne a ainsi réuni une équipe que nous appellerons équipe quart monde, composée de six personnes : Antoine, Odette, Séverine, Suzie, Sylvie et Valérie. Ces personnes ont toutes au minimum la cinquantaine d'années et participent plus ou moins régulièrement aux actions du même groupe local X, l'objectif étant de constituer une équipe aux parcours d'émancipation variés afin de disposer d'une pluralité d'expériences et de perspectives. Antoine est un militant quart monde depuis 1996. Il touche le Revenu de Solidarité Active (RSA)¹¹ et travaille bénévolement comme animateur social dans son quartier. Odette et Séverine sont des militantes actives depuis une trentaine d'années. Elles sont à la retraite et ont déjà participé à plusieurs co-formations. Sylvie a le même profil, mais c'est la première fois qu'elle prend part au dispositif. Suzie participe aux activités de l'association depuis deux ans, dont une co-formation. Elle est au RSA, qu'elle considère comme son salaire pour sa forte implication associative. Enfin, Valérie est la doyenne. À soixante-treize ans, sa retraite ne lui suffit pas pour vivre et elle travaille comme jardinière. Elle a connu l'association il y a deux ans.

Chaque membre de cette équipe a participé à au moins une session d'un dispositif d'ATD Quart Monde appelé université populaire. Par l'*exit* collectif dans un espace de discussion protecteur, l'université populaire permet aux acteurs affaiblis de s'investir dans un processus d'*empowerment* dans toutes ses dimensions : le renforcement individuel par la déconstruction des stigmates et l'approfondissement de capacités cognitives ; l'appropriation d'une identité collective et combative liée à la pauvreté ; le développement d'une volonté politique de transformation sociale (Defraigne Tardieu, 2012 ; Roy, 2020).

De ce fait, l'affaiblissement des membres de l'équipe n'est pas aussi important que les apparences pourraient le laisser croire aux professionnel·les. Pour reprendre J. Medina, ces personnes ont déjà cultivé une métalucidité sur leurs conditions d'oppression ainsi qu'un engagement politique. À des degrés divers, ces acteurs supposés affaiblis ont acquis certaines qualités épistémiques

¹¹ Introduit par la loi n°2008-1249, le Revenu de Solidarité Active est une prestation sociale qui garantit un revenu minimum pour les personnes à faibles ressources adossée à des contreparties en matière d'insertion socio-professionnelle.

valorisées par ATD Quart Monde : appuyer ses arguments par l'expérience ; oser exprimer ses incompréhensions ; être à l'écoute et laisser de la place aux personnes les plus en difficulté ; avoir une parole collective en représentant les personnes les « plus pauvres ». Ce sont là des capacités grammaticales propres à la démocratie communicative telles que théorisées par I. M. Young (valorisation de l'expérience, reconnaissance des différences), mais également spécifiques à l'idéologie d'ATD Quart Monde (notion d'extrême pauvreté). Nous pouvons ainsi mettre en exergue un artefact d'égalité de la co-formation consistant à coopter des militant·es en raison de leur expérience de l'oppression et d'un investissement préalable dans un processus d'*empowerment* par l'*exit* collectif. Ceci permet de lutter contre les biais sélectifs à l'entrée de la démocratie communicative.

Le sens de l'équipe commence à se développer lors des deux journées de préparation. Ces temps peuvent également être conçus comme des artefacts d'égalité, dans la mesure où ils permettent aux acteurs supposés affaiblis d'endosser progressivement le rôle attendu dans la co-formation par l'apprentissage de la grammaire du dispositif. Avec l'aide de la facilitatrice, les participant·es expérimentent les exercices méthodologiques et élaborent des réflexions collectives en croisant leurs expériences de vie de et en développant un esprit critique sur le milieu hospitalier.

En particulier, chaque membre de l'équipe quart monde bénéficie d'un accompagnement dans l'écriture d'un texte qui relate une expérience d'interaction jugée négative avec le personnel soignant. L'écriture est analysée comme un artefact d'égalité qui opérationnalise le principe du témoignage d'I. M. Young. Il s'agit d'une activité de déconstruction des inégalités herméneutiques par un processus d'*empowerment* individuel. L'écriture renforce d'une part ce que J. Médina appelle la connaissance sur soi permettant de rendre son expérience intelligible pour soi. D'autre part, cela favorise le développement d'un « contrôle émotionnel de soi ». Cette notion goffmanienne peut être théorisée comme une capacité à la fois cognitive et affective visant l'objectivation de son histoire personnelle et de ses stigmates de la pauvreté en « apprivoisant sa violence », pour reprendre l'expression d'un militant quart monde.

Ensuite, la préparation permet aux acteurs supposés affaiblis de dépasser ce que nous appelons la posture du témoignage, c'est-à-dire une inégalité épistémique qui donne du crédit à la parole de l'opprimé·e, mais en la réduisant à une dimension individuelle et apolitique. Pour contrer cela, l'*empowerment* épistémique consiste ici à renforcer le sentiment d'appartenance à un groupe social affaibli en construisant collectivement un « récit politique » de résistance à l'oppression (Young, 2000).

C'est de cette manière que nous analysons ce qui se passe lorsque les textes individuels sont lus au sein du groupe de pairs. Par exemple, Odette exprime

son sentiment d'humiliation face à un refus de soins à la suite de la présentation de sa carte de couverture de maladie universelle. Ce témoignage a évolué au sein du groupe en récit politique de « discrimination pour origine sociale », pour reprendre leurs termes. Par le collectif, la capacité de connaissance sur soi se transforme en connaissance politique de « contextualité sociale », c'est-à-dire la connaissance des contextes sociaux dans lesquels la vie se déroule (Medina, 2013). La lecture collective permet d'élaborer un artefact d'égalité immatériel que nous appellerons « banque collective d'arguments expérientiels » dans laquelle les participant·es peuvent puiser à tout moment lors de la co-formation.

Plus globalement, c'est l'ensemble des pratiques d'animation de Fabienne que nous présentons comme un artefact d'égalité dénommé facilitation subjectivante. Cette ingénierie participative vise à construire une réflexion collective ancrée dans l'expérience de la pauvreté, tout en s'assurant de l'inclusion de chaque subjectivité. Par exemple, Fabienne a recours à des questions ouvertes et laisse s'installer des temps de silence pour limiter son influence, mais aussi celle des autres participant·es. Chaque prise de parole fait l'objet de demandes de compléments d'information, même si cela semble *a priori* hors sujet, pour éviter les erreurs d'interprétation. Il s'agit également de déjouer le sentiment de honte en proposant un cadre protecteur à partir d'une règle stricte de non-jugement. En outre, la facilitatrice prend en notes l'ensemble des prises de parole. Des relectures collectives permettent de vérifier que les verbatim correspondent à la pensée des acteurs supposés affaiblis, tout en enrichissant la banque collective d'arguments expérientiels. L'équipe quart monde est associée à la construction des stratégies de l'animation. Les temps de préparation et des temps de débriefing lors de la co-formation sont utilisés pour affiner les objectifs et adapter la méthodologie en fonction des participant·es. La facilitation subjectivante peut être analysée comme une recherche d'équilibre entre deux normes inclusives : le récit collectif et politique d'I. M Young, et le respect des perspectives d'autrui de J. Medina.

Le sens de l'équipe permet d'amoindrir le sentiment d'infériorité, de honte et de culpabilité. Des acteurs supposés affaiblis se renforcent progressivement en devenant les membres d'une équipe soudée dont la mission est de remettre en question les pratiques professionnelles dans une optique de lutte contre la pauvreté. Ce processus d'*empowerment* qui débute dans l'espace familier des locaux du groupe local X se poursuit dans un huis clos au sein d'une salle dédiée du centre de formation du CHU.

L'alignement des cadres au sein d'un huis clos protecteur

Nous présentons la pratique du « huis clos délibératif » (Chambers, 2011) comme un artefact d'égalité qui opérationnalise la norme inclusive du secret protecteur mis en exergue par J. Medina. La phase d'*exit* collectif qui débute à l'université

populaire et dans les temps de préparation se poursuit au sein de la co-formation dans un huis clos qu'ATD Quart Monde appelle groupe de pairs. Le secret qui entoure cet espace de débat contribue alors au processus d'*empowerment* épistémique dans sa double composante affective et cognitive.

Du point de vue affectif, les membres de l'équipe peuvent décompresser et trouver du soutien dans le groupe de pairs. Certaines difficultés personnelles ou tensions entre les acteurs supposés affaiblis peuvent se résoudre en catimini, notamment dans les temps de débriefing en fin de journée, pour éviter d'être exposés sur scène et de fragiliser le groupe. C'est une capacité d'entraide collective qui s'acquiert ici.

Du point de vue cognitif, les militant·es quart monde développent une capacité délibérative en équipe. Les acteurs supposés affaiblis alignent leurs cadres de référence dans la construction de positions communes, ce que nous pouvons illustrer à partir d'une situation qui se déroule en huis clos, lors du premier jour de la co-formation. L'animation a recours à la pratique du photolangage, qui consiste à choisir une image pour représenter un mot. Cette pratique est analysée comme un artefact d'égalité qui permet à la facilitatrice d'orienter la forme de communication de l'équipe quart monde. Le photolangage opérationnalise certaines normes inclusives d'I. M. Young : la valorisation des émotions (peur, espoir, colère, joie, etc.) ; le recours aux figures de style (métaphore, jeux de mots, etc.) et à certaines attitudes (ironique, humoristique, moqueuse, grave, etc.).

Le photolangage a une double fonction. La première séquence qui se déroule sur le terme « misère » oriente l'équipe quart monde sur l'expression d'un vécu personnel et émotif. La fonction ici est celle de l'exposition des différences des situations de vie, en accordant comme nous le verrons plus tard une crédibilité d'ordre expérientiel aux acteurs supposés affaiblis. L'analyse d'une autre séquence sur le terme « hôpital » va nous permettre d'examiner la fonction d'exposition de la critique du photolangage.

Séverine commence le tour de parole avec la photo d'un ring de boxe. Elle s'explique : « À l'hôpital, c'est le plus faible contre le plus fort, le pot de terre contre le pot de fer. Nous, le quart monde, il faut se bagarrer pour se faire entendre, pour se faire soigner ». Suzie, quant à elle, montre l'image d'un homme qui s'apprête à tirer au revolver sur une femme. Cette image évoque pour elle la violence que les personnes en situation de pauvreté peuvent subir dans leurs parcours de soins. Les deux membres actifs d'ATD Quart Monde dévoilent un cadre de référence sur l'hôpital négatif, combatif et militant.

Valérie semble la participante la plus en difficulté dans l'exercice. Fabienne, la facilitatrice, prend alors le temps de l'accompagner dans sa réflexion. Cet exemple met en exergue une norme inclusive, celle du respect des rythmes

individuels. Valérie n'arrive pas à relier la photo qu'elle a choisie représentant une femme au regard triste avec le thème de l'hôpital. Fabienne demande ainsi à Valérie de se remémorer du « vécu » et de penser aux « plus pauvres ». La fonction de porte-parole des acteurs affaiblis et la valorisation de l'expérience sont deux autres normes inclusives qui viennent orienter la forme de communication des membres. Après un long silence, Valérie finit par s'expliquer : « Je pense aux personnes qui ne veulent pas aller à l'hôpital pour se faire soigner, par peur ». Par l'apprentissage des normes, Valérie exerce ici trois capacités : la capacité d'expression ; la connaissance sur soi concernant la peur de l'hôpital ; et la connaissance de contextualité sociale sur le non-recours aux soins des personnes en situation de pauvreté. Si les autres restent spectateurs et spectatrices, observer la norme du respect du rythme de chaque personne renforce la capacité d'écoute.

Antoine est le seul à afficher un cadre de référence positif. L'hôpital représente pour lui un moment de solidarité où les ami·es et la famille lui rendent visite. Après hésitation, Fabienne lui pose une question : « Est-ce que tu es bien dans l'idée d'une personne en grande pauvreté à l'hôpital ? » Antoine répond positivement. Sylvie conclut l'exercice en s'exprimant sur le manque de personnel dans les hôpitaux. Pendant cette séquence, les expressions du visage de la facilitatrice trahissent une insatisfaction. Ceci peut s'expliquer par le fait que les cadres de référence d'Antoine et Sylvie entrent en contradiction avec les normes du dispositif.

Puis vient le temps de construire un message collectif. Fabienne rappelle qu'il est attendu du groupe une prise de position venant remettre en question les pratiques professionnelles. Cette intervention oriente la forme de communication et met en exergue une norme inclusive : la valorisation de l'esprit critique. Dans un effet d'entraînement, Valérie, Sylvie, Séverine et Odette alignent alors leurs cadres de référence autour de l'image du ring de boxe représentant le « combat pour s'en sortir et pour se faire soigner » et la nécessité de ne « pas se laisser faire ». La capacité critique des membres de l'équipe s'affine par les interventions de Fabienne. Mais, un conflit des cadres apparaît avec Antoine, qui souligne la violence de cette image. La capacité délibérative se développe en situation. Séverine se défend : « On peut se battre avec les mots. On n'est pas obligé de se battre avec les poings, c'est une image. » Dans ce contexte, Suzie propose une position intermédiaire sur la peur de l'hôpital. Sans faire de commentaire sur le contenu des débats, Fabienne rappelle encore une fois la nécessité de la critique et Suzie change d'avis. Elle se positionne avec la majorité sur le ring de boxe.

Fabienne arrive alors à convaincre Antoine en lui expliquant qu'il pourra exprimer son point de vue lors de la plénière, mais qu'il doit donner son accord de principe sur le choix du ring de boxe, sans quoi le groupe doit trouver un autre message. « C'est vrai que l'on doit tout de même se battre pour faire valoir ses

droits », concède Antoine. Le phasage est partiel, car sa position initiale persiste, mais indique une capacité de prise en compte de la perspective d'autrui. Son ralliement est le résultat d'une « polarisation de groupe » (Sunstein, 2011) et d'effets d'orientation de la facilitatrice par un artefact d'égalité que nous appelons consensus radical – radical dans le sens où la position est choisie pour susciter des réactions de l'auditoire. Cette procédure d'exposition de la critique opérationnalise le principe de lutte entre les groupes sociaux d'I. M. Young, mais valorise aussi les subjectivités en autorisant les membres du groupe à exprimer un désaccord sur la scène de la co-formation.

L'analyse montre ainsi l'existence d'effets d'orientation du cadre du dispositif qui peuvent accompagner le processus d'*empowerment*, mais aussi le freiner. Par exemple, l'observation met en lumière une homogénéisation du discours politique des acteurs supposés affaiblis au sein de la co-formation. La question de la liberté de parole a été posée en entretien, dévoilant un processus d'autocensure par l'alignement volontaire autour des valeurs et des revendications politiques d'ATD Quart Monde. C'est le cas de Suzie, qui explique qu'elle se focalise sur son engagement de « militante quart monde » et ne s'autoriserait pas à donner ses opinions communistes au sein du dispositif par peur de « sortir du cadre ».

Des rapports de domination apparaissent également entre les militant·es quart monde et l'équipe d'animation. Ceci peut être illustré par une règle énoncée dès le début, à savoir l'interdiction de discuter avec le personnel soignant pendant les pauses et les repas. Les pratiques de la facilitatrice qui consistent à rappeler à l'ordre les militant·es quart monde qui ne respectent pas la règle s'inscrivent dans une logique de surprotection. L'entretien de Fabienne dévoile le registre de justification supposant que les personnes en situation de pauvreté seraient incapables d'interagir avec les professionnel·les sans perdre leur capacité critique. Cette logique de surprotection constitue un frein à l'*empowerment* épistémique, dans la mesure où elle amoindrit les capacités d'initiative, d'autonomie et de prise de risque. Comme nous l'avons montré dans un autre article, la logique de surprotection crée également des inégalités fortes au sein d'ATD Quart Monde, puisqu'elle façonne un plafond de verre qui limite les opportunités de prise de responsabilité des acteurs affaiblis (Roy, 2020). C'est le cas pour le rôle de la facilitation de l'équipe quart monde, qui ne peut être incarné par des acteurs supposés affaiblis. C'est la capacité d'autonomie du groupe opprimé qui est ici freinée.

Le groupe de pairs n'est donc pas un huis clos total, dans la mesure où une personne non concernée (la facilitatrice) se trouve au sein de cet espace et dispose d'un pouvoir non négligeable. Toutefois, en reprenant J. Medina, il s'agit bien d'un refuge protecteur dont les normes inclusives favorisent le développement de ce que nous pouvons appeler une pré-sensibilité à la démocratie communicative, c'est-à-dire un ensemble de capacités individuelles, collectives et politiques qui préparent les opprimé·es à entrer en interaction avec d'autres groupes sociaux, en l'occurrence le personnel soignant.

Figure 2 : En coulisses, les apprentissages de la pré-sensibilité à la démocratie communicative (d'après Medina, 2013 et Young, 2000)

<i>Empowerment épistémique</i>	Normes inclusives de la co-formation	Artefacts d'égalité	Capacités épistémiques renforcées	Capacités épistémiques freinées
Individuel	Valorisation de l'expérience et des émotions Respect des subjectivités et des rythmes individuels	Rémunération Ecriture Facilitation subjectivante	Connaissance sur soi Contrôle émotionnel de soi Capacité à exprimer son point de vue, d'écoute et de prise en compte de la perspective d'autrui	Capacité d'initiative, de prise de risque et d'autonomie
Collectif (au sein d'un groupe de pairs)	Secret protecteur Reconnaissance des différences	Préparation en équipe et en huis clos Banque collective d'arguments expérientiels Outils d'exposition des différences	Sens de l'équipe Capacité d'entraide Capacité délibérative en équipe	Capacité d'autonomie du groupe opprimé
Politique	Récit politique Porte-parole des acteurs affaiblis Lutte sociale Valorisation de l'esprit critique	Cooptation de militant-es Outils d'exposition de la critique	Capacité critique Connaissance de contextualité sociale	Capacité à exprimer une opinion politique non conforme à celles de l'association

Sur scène, du *disempowerment* des acteurs supposés forts vers un *empowerment* collectif avec les acteurs supposés affaiblis

En suivant J. Medina (2013), les acteurs forts ont des désavantages dans le cadre d'une intervention de résistance épistémique : une incapacité à se remettre en question et à reconnaître leur ignorance de l'oppression ; une incapacité à apprendre des autres et de leurs différences liée à un besoin de ne pas savoir les effets néfastes de leurs pratiques oppressives. Pour les acteurs supposés forts, le processus d'apprentissage de la démocratie communicative implique alors de déconstruire leur pouvoir de domination. Selon J. Medina, il s'agit de susciter un sentiment de perplexité sur soi, sur son groupe social et sur le monde qui passe par le développement d'une capacité à s'exposer aux autres et à se rendre vulnérable.

Sur la scène de la co-formation, nous allons voir que le personnel soignant s'investit dans un tel processus que nous appellerons *disempowerment* épistémique à travers un phénomène d'absorption, c'est-à-dire une obligation d'engagement en situation créée par l'interaction (Goffman, 1991). L'objectif de cette section est d'examiner comment les rapports de pouvoir épistémique se reconfigurent entre les acteurs supposés forts et les acteurs supposés affaiblis pour laisser la place à un *empowerment* collectif et critique de l'institution.

Un travail de conflictualisation adossé à la mise en scène des différences

Le personnel soignant constitue un groupe hétérogène : médecins, cadres de santé, aides-soignant·es, personnel infirmier et de service social. La trentaine de participant·es est répartie aléatoirement en quatre groupes. Toutes ces personnes n'appartiennent pas à la même catégorie socioprofessionnelle. Certaines ont d'ailleurs vécu des situations de précarité. La principale limite de la co-formation par rapport à l'approche proposée par J. Medina réside dans cette homogénéisation des professionnel·les dans un même groupe social, en niant la dimension subjective du processus d'apprentissage de la démocratie communicative.

La méthodologie du croisement des savoirs présuppose que les rapports de pouvoir de la vie quotidienne se transposent au cadre de la co-formation. Elle néglige de la sorte les avantages épistémiques des acteurs supposés affaiblis et les désavantages épistémiques des acteurs supposés forts, qui doivent alors faire face à un déficit d'accompagnement pour développer certaines qualités jugées essentielles par J. Medina : une connaissance préalable sur soi, sur son appartenance sociale, sur son ignorance de l'oppression et sur ses forces et faiblesses épistémiques.

En plus de l'absence de temps de préparation en amont, l'animation des groupes de professionnel·les observés ne relève pas de la facilitation, dans la mesure où elle ne permet pas de développer une pré-sensibilité à la démocratie communicative qui consisterait à se préparer au processus de *disempowerment*. En particulier, l'expression de l'ensemble des participant·es et la construction d'une parole collective ne sont pas recherchées. La méthodologie n'encourage pas l'esprit critique sur l'institution, ou encore la réflexion sur les comportements des patient·es en situation de pauvreté qui pourraient être mal vécus par le personnel soignant¹². Il s'agit finalement d'un espace d'échange libre sur les pratiques professionnelles. La présupposée supériorité du personnel soignant conduit également l'animation à négliger des effets de fragilisation des

¹² Ce type de discours peut toutefois apparaître à l'initiative des participant·es à la marge du cadre méthodologique.

personnes. En entretien, certaines évoquent leurs difficultés à gérer seules les « doutes » et les « remises en question » que le dispositif produit.

Toutefois, les temps de plénière permettent un apprentissage collectif par les outils d'exposition des différences et de la critique. Le rôle de Carole, l'animatrice des temps de plénière, peut être analysé comme la facilitation de la confrontation par la mise en scène des différences entre acteurs supposés affaiblis et acteurs supposés forts, favorisant le développement d'une sensibilité à la démocratie communicative de part et d'autre.

Lors de la restitution en plénière du photolangage sur le terme « misère », les différences se dévoilent ainsi entre les prises de parole individuelles, théoriques et désincarnées du personnel soignant et le discours construit, ancré dans l'expérience, collectif et politique des militant·es quart monde. Face à la légitimité expérientielle et collective des acteurs supposés affaiblis, l'inégalité épistémique de témoignage liée à la présupposition d'infériorité se fissure progressivement et les acteurs supposés forts développent leur capacité d'écoute.

Ceci peut être illustré par une situation qui se déroule sur scène, le premier jour, en fin de matinée. L'équipe quart monde exprime son récit politique avec l'image du ring de boxe représentant l'hôpital comme un combat constant pour l'accès aux soins. L'assurance avec laquelle les acteurs supposés affaiblis présentent leurs travaux montre l'existence d'une capacité d'expression en public, même si certaines personnes, comme Valéry, restent en retrait. Un groupe de soignant·es restitue ses réflexions à travers l'image d'un bateau. Il s'explique : « On est tous ensemble dans le même bateau, on essaye d'avancer dans le même sens avec les professionnels et les patients. On est dans la même galère ». Un conflit des cadres de référence sur l'hôpital se dévoile entre l'image du ring de boxe qui implique des rapports de pouvoir, et celle du bateau qui suppose une égalité.

Cet exercice suscite des opérations de recadrage perceptibles lors du temps de débat. Une soignante explique par exemple qu'elle retient la nécessité de se battre pour l'accès aux soins. Suzie prend alors la parole pour affirmer l'existence d'un rapport de forces avec les professionnel·les pouvant engendrer de la violence. Sylvie, quant à elle, réagit à la photo du bateau pour souligner l'importance d'être ensemble pour lutter contre la pauvreté. La soignante rebondit : « Malgré tout pour avancer ensemble, il faut un peu lutter ». Séverine poursuit : « On essaye de voyager ensemble, mais par manque de temps, vous avancez beaucoup plus vite que nous. Nous, on rame dans une petite barque à côté ». La soignante conclut : « Nous, on a honte de ne pas avoir plus de capacités, de meilleures dispositions pour vous accueillir ». Le registre métaphorique favorise ici l'acquisition d'une capacité à s'exposer à l'autre, à prendre en considération son expérience et à lui répondre.

L'exposition à la critique a des effets d'apprentissage pour les acteurs supposés forts, qui développent une capacité de remise en question de certaines pratiques professionnelles par la découverte de leur ignorance de l'oppression, comme dans la suite de la restitution du photolangage sur le terme de « responsabilité ». Un groupe de professionnel·les présente une photo d'un berger avec ses moutons représentant la responsabilité de prendre soin des patient·es. L'équipe quart monde affirme son indignation face à cette image faisant écho à des expériences passées de domination. « Avec cette réaction, je me suis dit qu'il y avait un soupçon nous concernant », explique une soignante en entretien (15 janvier 2015). Le *disempowerment* s'exerce ici par la déconstruction d'un « aveuglement aux différences » (Medina, 2013), en l'occurrence en découvrant les stigmates de la pauvreté liés aux pratiques de domination de certain·es collègues. Un sentiment de perplexité sur sa profession apparaît. La sensation de faire partie d'un même monde se défait progressivement par la confrontation des perspectives.

Le processus de *disempowerment* épistémique doit tout de même faire face à des mécanismes de défense de la part des acteurs supposés forts, à l'instar du groupe d'assistantes sociales qui dans un « effet de polarisation » (Sunstein, 2011) restera tout au long de la co-formation dans une posture d'opposition au cadre méthodologique proposé. Deux d'entre elles quitteront même le dispositif avant la fin. En suivant J. Medina, l'ignorance de l'oppression façonne des obstacles à la justice cognitive (censures, tabous, biais et préjugés sociaux, etc.). Cela se dévoile sur la scène de la co-formation dès le premier jour, lorsque des participant·es essayent de détourner l'orientation des critiques : étant volontaires et sensibilisé·es à la pauvreté, les véritables « adversaires » seraient celles et ceux qui ne viendraient jamais dans une telle formation.

Le deuxième jour, c'est une rébellion contre l'animation qui apparaît sur scène. Des soignant·es évoquent le « fossé », voire « le mur de Berlin », qui se serait installé entre les deux groupes à cause de la méthodologie employée exacerbant les différences. Il s'agit d'une réaction de défiance par rapport au cadre de la co-formation. Les manœuvres qui se déroulent en coulisses sont perceptibles et le manque de transparence est remis en question. Mais nous pouvons aussi analyser cette réaction comme un mécanisme de défense face à la découverte des effets néfastes des pratiques de domination exercées dans la vie professionnelle. C'est également le manque de préparation des acteurs supposés forts qui se ressent dans la difficulté à accepter la critique.

Ce climat de tension est suscité et assumé par l'équipe d'animation. L'ingénierie participative peut être analysée comme un travail de conflictualisation pédagogique. L'animation utilise la mise à distance dans des groupes de pairs – mais aussi pendant les repas et les pauses – afin de créer artificiellement le conflit. L'animation utilise ensuite le rapprochement pour apaiser les tensions dans des groupes mixtes – et en assouplissant les règles de séparation en dehors des débats.

L'empowerment collectif par le retournement du conflit vers l'institution

Jusque-là, l'ingénierie de la co-formation consistait à alterner des discussions en groupes de pairs et des débats en plénière. Les interactions entre les deux groupes sociaux restaient distendues. Le débat en groupe mixte d'une dizaine de personnes favorise alors des interactions fortes propices au développement de la sensibilité à la démocratie communicative.

Le premier temps en groupe mixte consiste à analyser collectivement un récit écrit par un membre de l'équipe quart monde. Cet exercice suscite des opérations de recadrage des acteurs supposés forts par la découverte d'une expérience négative de l'hôpital. Les professionnel·les posent alors des questions aux militant·es quart monde. Les acteurs supposés forts déconstruisent leur pouvoir de domination en mettant entre parenthèses leurs perspectives pour découvrir celles des autres. La conflictualisation pédagogique peut être présentée comme un artefact d'égalité, dans la mesure où la déstabilisation du cadre de la co-formation suscite un sentiment de perplexité sur son environnement propice au *disempowerment*. Cela contribue au développement d'une capacité à mener l'enquête sur le dispositif et d'une aspiration à découvrir la réalité d'un autre monde social.

Les membres de l'équipe quart monde, de leur côté, répondent aux questions. Ils et elles donnent des informations sur le mouvement, leurs motivations, leurs parcours d'émancipation, mais aussi sur les choix méthodologiques de la co-formation, en confirmant par exemple leur besoin de construire leur pensée dans un espace protecteur. L'*empowerment* préalable des militant·es quart monde favorise leur capacité à exprimer un récit critique et politique. Les acteurs supposés affaiblis font part de leur expérience, tout en conservant une part de secret et un contrôle émotionnel de soi.

Le rôle de Marielle, animatrice du groupe mixte observé, peut être analysé comme la facilitation d'un contexte d'interactions fortes entre acteurs affaiblis et acteurs forts. La méthodologie permet d'amoindrir les « frictions épistémiques » (Medina, 2013) pour laisser place à une compréhension réciproque fondée sur la capacité à prendre en considération les perspectives d'autrui. Le double processus d'apprentissage d'*empowerment* des militant·es quart monde et de *disempowerment* des professionnel·les entre alors dans une phase d'alignement par l'acquisition d'un pouvoir collectif autour d'un adversaire commun : l'institution. C'est un public intermédiaire qui se construit, c'est-à-dire un espace-temps dans lequel « lointains ou anonymes peuvent entrer en interaction » (Carrel, 2013, p. 141), à travers le développement d'une capacité à transformer son opinion par la prise en compte de la perspective de l'autre.

Pour appréhender ce processus, examinons une autre situation en groupe mixte qui s'est déroulée le dernier jour. Quatre ateliers thématiques sont proposés, dont l'objectif est d'élaborer une présentation qui sera faite à l'administration de l'hôpital. Le groupe est composé de cinq professionnel·les et de deux personnes en situation de pauvreté. Il porte sur la « circulation de l'information et la compréhension entre patients et soignants ». Loïc, l'animateur, donne d'abord la parole aux membres de l'équipe quart monde, Antoine et Odette, qui évoquent leur expérience de relation avec le personnel soignant et soulignent la nécessité de créer la confiance. En particulier, Odette utilise des éléments de la banque collective d'arguments expérientiels pour amorcer une discussion sur les « étiquettes de la pauvreté ». Elle évoque les changements de regard des professionnel·les lorsqu'elle présente sa carte de couverture maladie universelle ou encore les différences de traitement liées à l'élocution, les habits et l'odeur. « Il fallait casser le fossé qui s'était créé entre nous », explique Odette (entretien, 3 février 2016) en revenant sur cet épisode. Elle utilise sa capacité à s'exposer aux autres pour renforcer la confiance.

« On ne peut pas remettre en question ce qu'ils disent puisque c'est ce qu'ils ressentent. C'est une arme massue », explique un médecin qui participe au groupe mixte (entretien, 4 février 2016). Face à la légitimité expérientielle des acteurs supposés affaiblis, les acteurs supposés forts sont absorbés dans un engagement situationnel. Ils se sentent contraints de répondre et développent alors leur esprit critique, en soulignant par exemple les problèmes de communication dans les équipes soignantes et le manque de visibilité des services sociaux à l'hôpital. Les professionnel·les exercent également un devoir de justification en évoquant les contraintes administratives et hiérarchiques.

Les interventions de Loïc pour favoriser l'expression des acteurs supposés affaiblis sont pédagogiques. Progressivement, l'animateur s'efface, car certains acteurs supposés forts se mettent volontairement en retrait pour laisser les militant·es quart monde s'exprimer. D'autres reprennent les méthodes de Loïc en posant des questions à Antoine et Odette pour s'assurer que leurs propositions soient ancrées dans l'expérience de la pauvreté. Les professionnel·les développent une capacité à laisser de la place à l'autre et à aller chercher sa parole par la reconnaissance du savoir propre aux personnes en situation de pauvreté. La facilitation de Loïc est analysée ici comme l'accompagnement d'un processus d'absorption des acteurs supposés forts dans la déconstruction de leur pouvoir de domination épistémique et l'acquisition d'une volonté d'agir avec l'équipe quart monde pour transformer l'institution.

Les faisceaux critiques s'orientent alors vers la direction du CHU, qui va assister à la dernière séquence de plénière. L'observation de cette situation confirme qu'une coalition s'est créée entre les acteurs supposés affaiblis et les acteurs supposés forts. L'ensemble des restitutions prend une forme collective et un ton critique de remise en cause de l'institution. En l'occurrence, les membres

du groupe mixte observé ont choisi de mettre en scène le récit d'expérience d'Odette dans une pièce de théâtre en y intégrant toutes les idées provenant du débat. Une proposition est mise en avant, celle de l'accompagnement dans le parcours de soins par la pair-aidance¹³.

À l'issue de la plénière, des ateliers de débriefing sont organisés par l'animation en équilibrant les profils des participant·es. L'engagement que les professionnel·les ont développé s'exerce dans cet atelier. Certain·es utilisent les témoignages des personnes en situation de pauvreté comme des arguments ou des illustrations pour critiquer une pratique ou avancer une proposition. De même, les militant·es quart monde prennent la parole pour défendre les professionnel·les face aux responsables de l'administration qui tentent de justifier le manque de moyens. Un public intermédiaire s'est donc constitué. Les participant·es font preuve d'une capacité à défendre des opinions collectives prenant en compte les perspectives individuelles.

Les effets de l'intervention sont-ils durables ?

Nous analysons la co-formation comme une intervention de résistance épistémique qui favorise le développement d'une sensibilité à la démocratie communicative par l'interaction et la confrontation entre des groupes sociaux distincts.

Figure 3. Sur scène, les apprentissages de la sensibilité à la démocratie communicative (d'après Medina, 2013 et Young, 2000)

Acteurs supposés affaiblis	Acteurs supposés forts
<p>Empowerment épistémique Capacité à exprimer son expérience individuelle, un récit collectif et/ou politique ; capacité d'influencer autrui</p>	<p>Disempowerment épistémique Déconstruction du pouvoir de domination par la capacité à écouter, à se taire, à chercher la parole de l'autre, à remettre en question ses pratiques oppressives ; reconnaissance de son ignorance, des différences et du savoir des opprimé·es</p>
<p>Pouvoir avec Capacité à enquêter pour découvrir un autre monde social avec les personnes concernées ; capacité à s'exposer à l'autre, à prendre en considération son expérience et ses perspectives, à lui répondre ; capacité à transformer son opinion par la prise en compte de la perspective de l'autre</p>	
<p>Public intermédiaire Capacité à porter des discours collectifs entre groupes sociaux distincts critiques de l'institution</p>	

¹³ Principe d'entraide entre personnes qui vivent ou qui ont vécu les mêmes situations (de pauvreté, de maladie, etc.). Cette posture se développe beaucoup dans le domaine de la santé mentale en particulier.

D'un côté, des acteurs supposés forts sont absorbés dans un processus de *disempowerment* épistémique qui consiste à lutter contre l'ignorance de l'oppression. Un ensemble de capacités (voir figure 3) se développent *in situ* par le biais des interactions avec les acteurs supposés affaiblis. L'analyse synchronique du dispositif montre que la constitution d'un public intermédiaire suscite chez les professionnel·les un engagement de transformation institutionnelle. Lors de la plénière finale, qui consiste à évaluer collectivement la co-formation, certains acteurs forts expriment avec ferveur leur volonté de poursuivre les échanges pour que des actions concrètes adviennent. Quelques mois après l'observation, nous avons réalisé trois entretiens de professionnel·les qui confirment être en attente de suites de la part de leur institution. Toutefois, certaines personnes ont fait remonter à Étienne, le responsable adjoint du CHU et bénévole d'ATD Quart Monde, leur difficulté à appréhender « l'agressivité » du dispositif (entretien, Étienne, 21 décembre 2016). L'engagement de transformation institutionnelle ne concerne pas l'ensemble des participant·es et certain·es sont resté·es en opposition au cadre de la co-formation, à l'instar des assistantes sociales qui ont refusé nos sollicitations d'entretien.

Cinq ans après, nous faisons le point avec Étienne. Dans les suites de la co-formation, il a construit un groupe de travail avec une dizaine de participant·es professionnel·les volontaires qui a débouché sur des transformations de pratiques institutionnelles, notamment dans l'accueil des personnes en situation de pauvreté. Étienne évoque les difficultés financières et le manque de portage institutionnel pour faire vivre dans la durée son groupe, qui ne se réunira que trois fois. Un an après la co-formation, il tente de reproduire le dispositif, ce qui échouera à cause d'un « boycott public » des assistantes sociales. Les mécanismes de défense au *disempowerment* auront donc enterré les potentiels effets substantiels de la co-formation, qui seront finalement assez faibles. Le manque d'accompagnement pédagogique des professionnel·les pour se préparer au processus de *disempowerment* s'avère ainsi une limite importante du croisement des savoirs.

Du point de vue individuel, une étude réalisée par ATD Quart Monde (Ferrand, 2008) montre que des effets sont notables : l'adoption de nouvelles pratiques professionnelles, un changement de regard sur les personnes en situation de pauvreté, des modifications dans le langage utilisé pour s'assurer de se faire comprendre, une attention renforcée à l'impact des mots et des gestes afin d'éviter la domination et l'humiliation. Mais il faut rappeler que la co-formation est une séquence pédagogique de trois jours, à remettre en perspective avec le processus quotidien qui cultive l'ignorance de l'oppression chez les privilégié·es (Medina, 2013). Cette séquence ne peut donc être qu'une amorce dans un processus d'apprentissage de la démocratie communicative, qui en appelle à d'autres temps de formation ou d'action. Nous avons pu alors constater des effets de cooptation de professionnel·les au sein d'ATD Quart Monde. Par exemple, Françoise, cadre de la santé, s'est engagée dans le groupe local le plus proche de chez

elle. Deux soignant·es, membres de l'équipe d'animation du dispositif observé, conçoivent cette action comme un engagement né de leur participation à une co-formation antérieure.

De l'autre côté, la co-formation s'inscrit comme un moment d'une trajectoire militante au sein d'ATD Quart Monde pour les acteurs supposés affaiblis. Comme évoqué, le processus d'*empowerment* épistémique débute à l'université populaire. Cette dernière propose un cadre protecteur de débat interne à l'association, favorisant l'émergence de « contre-discours subalternes » (Fraser, 2003). Or, l'*exit* collectif peut devenir une enclave culturelle alternative de « citoyenneté restreinte et parallèle » (Purenne, 2015, p. 151). Ainsi, la participation à un dispositif comme la co-formation constitue une opportunité de publicisation des idées et des valeurs développées au sein de l'université populaire (UP), comme l'explique Suzie : « La co-formation vise à faire passer nos idées à l'opposition pour qu'elles soient acceptées. L'UP est un apprentissage et la co-formation, c'est la mise en application » (entretien, 20 janvier 2016).

C'est un sentiment d'influence sur autrui et de reconnaissance qui se développe au sein du dispositif et qui vient renforcer la volonté de transformation sociale. Lors du temps de bilan final de l'équipe quart monde, cette dernière évoque en effet les remerciements reçus par des professionnel·les qui donnent envie d'« aller plus loin ». La méthodologie du croisement des savoirs permet également aux militant·es quart monde d'exercer un rôle de porte-parole des acteurs affaiblis, ainsi qu'un « essayage à l'autre » (Tarragoni, 2014) qui favorise la subjectivation par la découverte de la complexité du monde. Lors du bilan, les militant·es quart monde expliquent leur cheminement : d'une posture critique envers les professionnel·les à la compréhension de leurs contraintes, puis à une remise en question de l'institution dans son ensemble.

Sur le long terme, les capacités que les acteurs affaiblis développent au sein du dispositif (voir figure 3) sont mises en pratique dans d'autres activités de l'association dans le travail militant quotidien et dans des temps forts comme les campagnes politiques du mouvement. Certains participent à plusieurs co-formations, puis se spécialisent dans un sujet comme le droit à la santé en intégrant un réseau thématique d'ATD Quart Monde.

Conclusion

Dans cet article, la lutte contre les inégalités de pouvoir épistémique est posée comme un enjeu démocratique (Anderson, 2006) pour contrer l'exclusion politique des personnes en situation de pauvreté en leur donnant de la voix. Plus précisément, nous nous sommes focalisé sur les conditions d'expression des discours des acteurs affaiblis face à la domination des discours des acteurs forts. S'isoler de la pression de la culture dominante pour discuter entre opprimé·es,

tel que proposé par N. Fraser, se révèle alors efficace pour favoriser un processus d'*empowerment* épistémique. Mais le risque est de s'enfermer dans un espace protecteur et de construire des discours sans prendre en compte la complexité du monde. L'intervention de résistance épistémique que nous avons théorisée à partir des travaux de J. Medina et d'I. M. Young est une approche qui permet précisément d'appréhender cette complexité par l'alternance entre des phases d'*exit* collectif émancipateur et des temps de confrontation des perspectives entre groupes sociaux.

Dans une optique de diversification des sources de légitimité démocratique (Rosanvallon, 2008), le croisement des savoirs d'ATD Quart Monde met en avant une légitimité démocratique spécifique reposant sur la reconnaissance des différences, celle de la cooptation de militant·es revendiquant une appartenance à un groupe social opprimé dans des espaces délibératifs. L'exemple de la co-formation montre également le caractère artificiel de la démocratie communicative, comme l'avait déjà souligné M. Carrel (2013). C'est par le biais d'artefacts d'égalité que l'animation arrive à susciter un contexte *ad hoc* favorable à la confrontation des perspectives entre acteurs forts et acteurs affaiblis, ainsi qu'à créer les conditions d'une alliance tournée vers la volonté de transformation d'une institution. Et cela, même si la limite de l'accompagnement pédagogique des professionnel·les et le manque de portage institutionnel limitent les effets du dispositif. Enfin, notre enquête laisse une question sans réponse qui mérite attention : celle des conditions de publicisation des discours des acteurs affaiblis dans la sphère publique, qu'ils soient d'ailleurs élaborés ou non avec des acteurs forts (Roy, 2017, 2019).

Bibliographie

Anderson Elizabeth, 2006, « The Epistemology of Democracy », *Episteme*, 3 (1-2), p. 8-22.

Bacqué Marie-Hélène, Biewener Carole, 2013, *L'empowerment, une pratique émancipatrice*, Paris, La Découverte.

Berger Mathieu, 2008, « Répondre en citoyen ordinaire. Pour une étude ethnopragmatique des engagements profanes », *Tracés*, 15, p. 191-208.

Berger Mathieu, Charles Julien, 2014, « Persona non grata. Au seuil de la participation », *Participations*, 9 (2), p. 5-36.

Braconnier Céline, Mayer Nonna (dir.), 2015, *Les inaudibles : sociologie politique des précaires*, Paris, Presses de Sciences Po.

Carrel Marion, 2013, *Faire participer les habitants ? Citoyenneté et pouvoir d'agir dans les quartiers populaires*, Lyon, ENS éditions.

Cefaï Daniel, Carrel Marion, Talpin Julien, Eliasoph Nina, Lichterman Paul, 2012, « Ethnographies de la participation », *Participations*, 3 (4), p. 7-48.

Chabanet Didier, Dufour Pascale, Royall Frédéric (dir.), 2011, *Les mobilisations sociales à l'heure du précarité*, Rennes, Presses de l'EHESP.

Chambers Simone, 2011, « À huis clos. Publicité, secret et qualité de la délibération », in Charles Girard, Alice Le Goff (dir.), *La démocratie délibérative : anthologie des textes fondamentaux*, Paris, Hermann, p. 491-539.

Charlier Sophie, 2006, « L'analyse de l'empowerment des femmes qui participent à une organisation de commerce équitable. Une proposition méthodologique », in Claude Auroi, Isabel Yépez del Castillo (dir.), *Économie solidaire et commerce équitable. Acteur et actrices d'Europe et d'Amérique latine*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, p. 87-110.

Crozier Michel, Friedberg Erhard, 1977, *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil.

Defraigne Tardieu Geneviève, 2012, *L'Université populaire Quart Monde : la construction du savoir émancipatoire*, Nanterre, Presses universitaires de Paris Ouest.

Dotson Kristie, 2019, « Conceptualiser l'oppression épistémique », *Recherches féministes*, 31 (2), p. 9-34.

Dupuis-Déri Francis, 2008, « Les hommes proféministes : compagnons de route ou faux amis ? », *Recherches féministes*, 21 (1), p. 149-169.

Ferrand Claude, 2001, « De l'exclusion sociale et culturelle à la pédagogie du croisement des savoirs », *Pensée plurielle*, 1 (3), p. 35-52.

Ferrand Claude (dir.), 2008, *Le croisement des pouvoirs : croiser les savoirs en formation, recherche, action*, Paris, L'Atelier/Éditions Quart Monde.

Fraser Nancy, 2003, « Repenser la sphère publique : une contribution à la critique de la démocratie telle qu'elle existe réellement », in Emmanuel Renault, Yves Sintomer (dir.), *Où en est la théorie critique ?*, Paris, La Découverte, p. 103-134.

Fricker Miranda, 2007, *Epistemic injustice: power and the ethics of knowing*, Oxford, Oxford University Press.

Gaxie Daniel, 1978, *Le cens caché : inégalités culturelles et ségrégation politique*, Paris, Seuil.

Goffman Erving, 1991, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit.

Hirschman Albert, 2004, *Exit, voice, and loyalty: responses to decline in firms, organizations, and states*, Cambridge, Harvard University Press.

Lemieux Cyril, 2000, *Mauvaise presse. Une sociologie compréhensive du travail journalistique et de ses critiques*, Paris, Métailié.

Medina José, 2013, *The epistemology of resistance: gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*, Oxford, Oxford University Press.

Moussaoui Abderramane, 2012, « Observer en anthropologie : immersion et distance », *Contraste*, 1 (36), p. 29-46.

Payet Jean-Paul, Giuliani Frédérique, Laforgue Denis (dir.), 2008, *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Purenne Anaïk, 2015, « Le pouvoir instituant des groupes à faibles ressources. Lutttes collectives à Montréal et Vancouver », in Anaïk Purenne, Jean-Paul Payet (dir.), *Tous égaux ! Les institutions à l'ère de la symétrie*, Paris, L'Harmattan, p. 211-233.

Rosanvallon Pierre, 2008, *La légitimité démocratique : impartialité, réflexivité, proximité*, Paris, Seuil.

Roy Alex, 2017, « L'éducation populaire, une voie féconde pour "démocratiser la démocratie" ? », *Agora débats/jeunesses*, 2 (76), p. 79-91.

Roy Alex, 2019, *De l'infrapolitique à la révolution démocratique : ethnographie culturelle du mouvement ATD Quart Monde*, thèse pour le doctorat en géographie, aménagement et urbanisme, Vaulx-en-Velin, Université Lumière Lyon 2/ENTPE.

Roy Alex, 2020, « D'acteurs affaiblis à acteurs politiques : la conscientisation permanente des militants quart monde », *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 3 (66), p. 25-35.

Sunstein Cass, 2011, « Y a-t-il un risque à délibérer ? Comment les groupes se radicalisent », in Charles Girard, Alice Le Goff (dir.), *La démocratie délibérative : anthologie des textes fondamentaux*, Paris, Hermann, p. 381-440.

Talpin Julien, 2008, « Pour une approche processuelle de l'engagement participatif : les mécanismes de construction de la compétence civique au sein d'institutions de démocratie participative », *Politique et Sociétés*, 27 (3), p. 133-164.

Tarragoni Federico, 2014, « La prise de parole comme processus de subjectivation politique », *Tumultes*, 2 (43), p. 175-190.

Young Iris Marion, 2000, *Inclusion and democracy*, Oxford, Oxford University Press.

Young Iris Marion, 2011, *Justice and the politics of difference*, Princeton, Princeton University Press.

Abstract—The Reconfiguration of Epistemic Power Relationships: the Core of the Learning Processes of Communicative Democracy

In an interactionist approach, this paper examines the power epistemic relationships in the “knowledge crossing” methodology from the poor people’s advocacy worldwide organization ATD Forth World. The communicative methodology encourages a double learning process — the epistemic empowerment of poor people ; the epistemic disempowerment of civil servants — towards a collective empowerment.

Key words: Empowerment, Epistemology, Communicative democracy, Poverty, ATD Forth World.

Alex Roy est chercheur en sociologie urbaine, associé au laboratoire Environnement, ville et société (EVS, UMR 5600), au sein de l’équipe Recherches interdisciplinaires Ville, Espace, Société (RIVES). Ses thèmes de recherche portent sur l’émancipation politique des personnes en situation de pauvreté, la démocratie délibérative et participative, les mouvements sociaux et la transition socio-écologique. Parmi ses principales publications :

– « D’acteurs affaiblis à acteurs politiques. La conscientisation permanente des militants quart-monde », *Spirale*, 3 (66), 2020, p. 25-35.

– *De l’infra politique à la révolution démocratique : ethnographie culturelle du mouvement ATD Quart Monde*, thèse de doctorat en géographie, aménagement et urbanisme, Vaulx-en-Velin, Université Lumière Lyon 2/École nationale des travaux publics de l’État (ENTPE), 2019.

– « L’éducation populaire, une voie féconde pour “démocratiser la démocratie” ? », *Agora débats/jeunesses*, 2 (76), 2017, p. 79-91.

– « Joseph Wresinski : pionnier de l’*empowerment* radical made in France », *Mouvements*, 1 (85), 2016, p. 87-94.

Mots clés : *Empowerment*, Épistémologie, Démocratie communicative, Pauvreté, ATD Quart Monde.