

ÉDUCATION POPULAIRE : UNE ACTUALITE EN QUESTION

Il y a aujourd'hui une incontestable actualité de l'éducation populaire. Nous ne retiendrons ici que quelques indices qui, pour nous, font sens. Des associations nouvellement constituées, en règle générale au tournant des années 1990, ont choisi ces dernières années de se réclamer explicitement de l'éducation populaire. C'est le cas d'associations comme l'AFEV, l'ANACEJ, Animafac, RNJA, ATTAC, les Petits Débrouillards¹. Par ailleurs, des réseaux anciens et jusque-là étrangers à toute référence à l'éducation populaire, ont commencé à s'en réclamer comme ATD Quart Monde² ou la Fédération des centres sociaux. On observera encore que la Ligue de l'enseignement, qui avait choisi un temps de devenir Ligue de l'enseignement et de la formation permanente, a réintroduit dans sa titulature une référence explicite à l'éducation populaire en se définissant aujourd'hui, depuis son congrès de Bordeaux, comme « un avenir par l'éducation populaire ». Les universités populaires connaissent une nouvelle fortune. Dans un champ tout à fait différent, relevons qu'une partie aujourd'hui du mouve-

¹ AFEV, Association de la fondation des étudiants pour la ville (bénévolat étudiant autour de l'accompagnement scolaire, de la santé et de l'insertion) ; ANACEJ, Association nationale des conseils d'enfants et de jeunes (réseau de près de cinq cent collectivités ayant mis en place des conseils d'enfants et de jeunes) ; Animafac (réseau d'échanges d'expériences et centre de ressources pour les initiatives étudiantes) ; RNJA, Réseau national des juniors associations (réseau permettant aux jeunes de moins de 18 ans de s'organiser et de mettre en œuvre leurs projets) ; ATTAC, Association pour la taxation des transactions pour l'aide aux citoyens (mouvement altermondialiste organisé à l'origine autour du contrôle démocratique des marchés financiers et de leurs institutions) ; les Petits Débrouillards (association pour la promotion de la culture scientifique et technique).

² ATD Quart Monde : association de lutte contre la grande pauvreté fondée par le père Joseph Wresinski (1917-1988).

ment hip-hop se réclame explicitement de l'éducation populaire en opposition aux courants gangsta ou B-Boys (pour *bad boys*, « mauvais garçons ») qui exaltent la violence et privilégient les seules logiques de marché en rupture avec le positionnement original de la Zoulou nation, matrice de ce mouvement³.

L'État lui-même a amorcé un retour à l'éducation populaire. Le ministère de la Jeunesse et des Sports a transformé en 1999 sa direction de la Jeunesse et de la Vie associative en direction de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative. Le ministère de la Culture, qui s'est constitué en quelque sorte en rupture avec l'histoire de l'éducation populaire au début des années 1960⁴, a mis en place un protocole de travail avec les fédérations d'éducation populaire et a par ailleurs signé dans le même esprit un protocole de travail expérimental avec le ministère de la Jeunesse et des Sports. À un tout autre niveau de l'État, nous enregistrons l'intérêt récent de collectivités territoriales pour l'éducation populaire. De 1995 à 2001, la Ville de Strasbourg mettait en place un important et original programme d'éducation populaire. La Ville de Paris, dans le cadre de sa réflexion sur le renouvellement de ses conventions avec un certain nombre d'associations gérant des équipements de proximité pour les enfants et les jeunes, a organisé à l'automne 2006 une conférence de consensus consacrée à l'éducation populaire. Des conseils généraux créent des directions de l'éducation populaire, c'est notamment le cas de la Meurthe-et-Moselle et de la Loire-Atlantique.

Tous ces éléments nous invitent à réfléchir à ce qui, dans notre société, provoque ce retour de l'éducation populaire qui, il y a quelques années encore, était considérée comme archaïque voire moribonde. Nous pouvons distinguer plusieurs causes au fondement de cette réactualisation de l'éducation populaire. Une première série vient s'inscrire dans la crise que traversent aujourd'hui un certain nombre d'institutions en relation directe, historiquement, avec l'éducation populaire, qu'il s'agisse de l'implosion de notre système scolaire, des impasses des politiques culturelles et de la crise des institutions du temps libre, auxquelles nous ajouterions volontiers l'épuisement de la politique de la ville. Cependant, cette dernière n'est pas en relation explicite, dans le passé, avec l'éducation populaire, même si l'on peut considérer que la participation des habitants, un des piliers constitutifs de cette politique, l'apparente à l'histoire de l'éducation populaire dans la mesure où celle-ci est inséparable de la question de la citoyenneté.

³ Le hip-hop, dans ses différentes formes, procède historiquement pour partie de The Universal Zulu Nation créée à New York en 1973 par Afrika Bambaataa qui défend le principe du développement positif de la culture de la rue, le respect, la non-violence. Son mot d'ordre « *Peace, love and unity* ». Voir pour l'histoire CHANG J., *Can't Stop Won't Stop : une histoire de la génération hip-hop*, Esquié H. (trad.), Allia, Paris, 2006, ainsi que BAZIN H., *La culture hip-hop*, Desclée De Brouwer, Paris, 1995 et FAURE S., GARCIA M.-C., *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*, La Dispute, Paris, 2005.

⁴ Voir à ce sujet TETARD F., « L'éducation populaire, histoire d'un rattachement manqué », *Les affaires culturelles au temps d'André Malraux, 1959-1969*, La Documentation française, Paris, 1996.

Une deuxième série de causes viennent trouver leurs racines dans de nouvelles configurations de notre société qui placent au cœur de leur développement la question de l'accès aux savoirs à travers le développement de la société de l'information et de la communication et qui mettent à l'ordre du jour la question de l'éducation tout au long de la vie. De notre capacité à maîtriser les nouvelles technologies – non seulement dans leur dimension technique mais aussi et surtout dans leurs usages et leurs contenus – dépend en partie l'avenir de notre société démocratique. Avec la télévision numérique et Internet, nous disposons de nouveaux outils à la portée du plus grand nombre, nous ne pouvons nous contenter de faire du citoyen un spectateur-consommateur. Les possibilités qu'offrent ces nouveaux vecteurs mettent chacun, derrière son écran, en position de produire des messages, du sens, de l'échange, de contribuer au développement de l'espace public au fondement même de notre système démocratique.

Cela est d'autant plus important que les formes de l'engagement dans notre société se renouvellent radicalement du fait du triomphe de l'individuation et de l'évanouissement des « grands récits » mobilisateurs religieux et politiques. Dans ce contexte de brouillage des grands marqueurs idéologiques, de disparition de « réserves de sens collectif », dans lesquels s'inscrivait le processus de socialisation, le principe d'expérimentation et de mutualisation des expériences s'impose comme nouvelle règle. Elle est au cœur de la démarche d'éducation populaire. Corollaire immédiat de cette deuxième proposition, l'actualité nouvelle de l'association comme forme privilégiée du lien social tel que le développe notamment Roger Sue dans *Renouer le lien social*⁵. L'association comme nouveau registre du lien social qui échappe aux conventions et aux définitions habituelles, ni lien communautaire, ni lien contractuel, mais « lien original, fondé sur l'autonomie individuelle, la liberté et l'égalité d'individus libres et égaux en conscience et non plus seulement en principe ».

Dans ce contexte de crise et de développement d'une conjoncture nouvelle, la convocation de l'éducation populaire trouve naturellement un regain d'intérêt. D'abord parce que, de par son histoire, elle est étroitement liée au champ qu'occupent ces différentes questions. Mais aussi parce que, de par la nature même de son projet, elle entre en résonance avec les préoccupations de notre temps : éduquer dans toutes ses acceptions, celles de « former » comme de « conduire dehors ». Par sa référence au peuple elle convoque aussi ce qui est la seule source de légitimité dans un système démocratique dont le fondement ne saurait être le seul marché.

Ce phénomène relativement récent a, à cette date, fait l'objet de très peu de travaux de recherche. De façon d'ailleurs plus générale, l'éducation populaire comme objet de travaux n'a jamais eu une très grande place dans la recherche académique. On aurait pu imaginer que ces travaux de

⁵ SUE R., *Renouer le lien social*, Odile Jacob, Paris, 2001.

recherche se développent avec la création de départements de sciences de l'éducation mais ceux-ci, sauf quelques rares exceptions, se sont peu intéressés à l'éducation populaire en tant que telle, privilégiant de manière générale l'école à l'éducation informelle, ce qui ne saurait nous surprendre dans un contexte plus général de ce que nous pourrions caractériser comme une surdétermination de l'instance scolaire. Seule l'histoire, ces dernières années, a su lui faire une certaine place, sa prise en compte par cette discipline étant en partie facilitée par le fait qu'on avait tendance à penser l'éducation populaire comme un objet révolu. Dans ce contexte à la fois de « l'actualisation » de l'éducation populaire et de faiblesse de la recherche académique, il nous a semblé important de faire un premier tour d'horizon sur la façon dont la « recherche » prenait en compte cette nouvelle donne. Les travaux que nous avons retenus sont de deux types. D'une part des études qui sont à la jonction de l'engagement militant et de la recherche académique et qui tendent à illustrer notre thèse : les contributions de Denis Adam et Nathalie Boucher-Petrovic, de Geneviève Defraigne-Tardieu, de Philippe Corcuff⁶. D'autre part des travaux qui, d'une façon ou d'une autre, insistent sur le fait que ce phénomène de renouveau de l'éducation populaire reste limité, comme ceux de Frédéric Chateignier à travers une analyse de la presse, voire problématique, comme ceux d'Hugues Bazin dans le cadre d'une recherche-action sur les espaces populaires de création, ou encore que le retour régulier de moments de renaissance serait consubstantiel à l'histoire de l'éducation populaire selon l'enquête de Françoise Tétard. Ces trois derniers auteurs remettent par là en cause notre hypothèse de départ.

Denis Adam et Nathalie Boucher-Petrovic, dans une perspective militante, ouvrent ce dossier par un véritable plaidoyer pour l'éducation populaire après avoir rappelé de façon salutaire que derrière une référence commune, il n'y a jamais eu « une » éducation populaire, qu'elle a été et qu'elle est toujours profondément divisée. « Combien de divisions ? » interrogent-ils, et de revenir sur la multiplicité et l'hétérogénéité de ses référents : les Lumières, les loisirs, la promotion sociale, le peuple comme souverain ou pour désigner les plus démunis, les laïques et les cléricaux. S'attachant plus particulièrement à l'éducation populaire comme exercice de la citoyenneté, ils estiment qu'elle ne retrouvera sa pleine légitimité qu'à condition de savoir aujourd'hui repositionner le débat public autour des questions d'économie, de culture et de politique : en réintroduisant dans l'économie de la solidarité comme alternative aux logiques marchandes, en réintroduisant dans la culture la diversité et en renouvelant la démocratie, en rompant avec les seules logiques de représentation et de délégation pour ouvrir et développer les voies de la participation. Il s'agit

⁶ Nathalie Boucher-Petrovic prépare à Paris-XIII une thèse sous la direction de Pierre Moeglin intitulée « Les mouvements d'éducation populaire tentés par la société de l'information ». L'article de Geneviève Defraigne-Tardieu s'inscrit également dans le cadre d'un travail doctoral. Philippe Corcuff est universitaire, enseignant à l'institut d'études politiques de Lyon.

de redéfinir les termes du débat autour de l'éducation populaire mais aussi de l'inscrire dans un espace de communication profondément transformé par les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Geneviève Defraigne-Tardieu, engagée dans le mouvement ATD Quart Monde, s'attache, elle, à une approche beaucoup plus concrète en décrivant les activités des universités populaires organisées par ATD Quart Monde. Celles-ci occupent une place tout à fait singulière à la fois par le public ciblé, « les plus démunis », et surtout par ses présupposés : la prise en compte et la valorisation des « savoirs d'expérience ». Les universités populaires d'ATD travaillent à partir de « l'expertise d'usage » de chacun à travers un travail d'hybridation et de métissage : « L'université populaire se fonde sur les savoirs d'expérience et relie les savoirs d'action et les savoirs théoriques. Elle porte des prémices de croisements des savoirs, au sens d'hybridation, de métissage des savoirs. » En cela la démarche d'ATD Quart Monde s'inscrit en rupture avec l'un des principes traditionnels de l'éducation populaire, et en particulier des universités populaires, à savoir que l'enjeu est d'abord de favoriser l'accès du plus grand nombre à la culture sans que l'on s'interroge sur ce qu'est cette culture, parce qu'il ne saurait y en avoir qu'une, universelle et nécessairement émancipatrice, celle héritée des Lumières.

C'est précisément de cette logique que se revendique fortement Philippe Corcuff, universitaire lyonnais, enseignant à l'institut d'études politiques et militant. Il fut ces dernières années l'un des acteurs du renouveau de l'éducation populaire à travers la création d'une université populaire à Lyon et le développement de tout un réseau, dont l'autre pôle est l'université populaire de Caen animée par le philosophe Michel Onfray. Leur parti pris est radicalement différent de celui d'ATD Quart monde, c'est en effet la transmission du savoir universitaire qui est privilégiée, même si une place est faite à des « savoirs critiques n'ayant pas de légitimité universitaire ». L'héritage des Lumières est explicitement revendiqué à travers le « rôle attribué à la formation de la raison universelle et à l'apprentissage des connaissances dans le développement de la citoyenneté ». Il s'agit alors d'interroger les savoirs « académiques » à partir d'autres expériences et d'autres savoirs dans une logique de développement d'un « penser pour soi-même ». L'université se veut populaire en ce que le « peuple » est à la base de la souveraineté et que dans les traditions des Lumières « se constituer politiquement comme citoyen suppose de pouvoir déployer sa raison individuelle et de se nourrir de connaissances ». Elle s'inscrit par ailleurs de façon plus globale dans un mouvement plus général de lutte pour l'accès du plus grand nombre à l'école.

Au-delà de ces trois témoignages qui sont autant de prises de position autour de l'actualité de l'éducation populaire et qui illustrent la proposition de Denis Adam et Nathalie Boucher-Petrovic quant à l'extrême diversité de l'éducation populaire, les trois autres contributions reviennent, elles, sur l'idée même d'une actualité de l'éducation populaire à travers des approches et des matériaux très différents. Hugues Bazin, à partir des observations sur les pratiques des acteurs populaires engagés dans une

recherche-action et de leurs témoignages, constate une rupture profonde entre pratiques culturelles émergentes dans les quartiers populaires et éducation populaire. Frédéric Chateignier se livre à un travail plus classique de politologue à travers la recension des références à l'éducation populaire dans un certain nombre de titres de la presse nationale. Françoise Tétard, en historienne, relève que la question de l'actualité, du renouveau de l'éducation populaire est une thématique récurrente de son histoire. Chacune de ces thèses mérite discussion.

La rupture constatée par Hugues Bazin pose question ; son propos mérite d'être étayé plus solidement par d'autres approches et par la poursuite des travaux engagés. Par ailleurs, Hugues Bazin est bien forcé de constater que la plupart de ses « acteurs populaires » ont crû et se sont multipliés sur un terrain largement fécondé par l'éducation populaire et que leurs pratiques culturelles continuent à interroger et à interpeller les mouvements d'éducation populaire. Pour reprendre le titre d'Hugues Bazin, « Les enfants non reconnus de l'éducation populaire », toute non-reconnaissance est bien une demande de filiation, un appel à reconnaissance. Au-delà de l'approche à travers le discours d'acteurs, l'étude de cette fracture devrait être développée par des approches rigoureuses et diversifiées en termes de parcours et d'observation de pratiques.

Pour Frédéric Chateignier, la démarche est tout autre : à travers le dépouillement systématique d'une partie de la presse nationale (*Le Monde*, *L'Humanité* et *La Croix* sur la période allant de 1987 à 2006), il cherche à vérifier l'hypothèse d'une renaissance de l'éducation populaire pour conclure à « un retour, certes modeste », de la catégorie éducation populaire. Cette conclusion radicale ne vaut évidemment pas démonstration compte tenu du corpus, mais est certainement un indicateur. Elle renvoie au-delà à la question fondamentale de l'objectivation de l'éducation populaire dans les institutions et les discours, comme l'indique Frédéric Chateignier. Cette prise en compte est loin d'aller de soi dans un système éducatif où l'instance scolaire se trouve surdéterminée, l'éducation formelle privilégiée de façon presque exclusive et où tout ce qui relève de l'éducation non formelle jouit d'une très faible légitimité.

L'étude des conditions et des modalités d'objectivation de l'éducation populaire devrait être un axe privilégié de recherche. Il ne serait également pas sans intérêt d'interroger l'éducation populaire dans le cadre d'une problématique de la « distinction » à la manière de Pierre Bourdieu, dont on connaît par ailleurs les « réserves quant à la catégorie de populaire⁷ », mais aussi bien des « arts de faire », de « l'invention du quotidien » dégagés par Michel de Certeau. On pourrait aussi reprendre les approches de Jacques Rancière et travailler sur l'éducation populaire comme un écart pris par rapport à l'univers sensible « imposé » par une condition, ou même appliquer à l'éducation populaire la catégorie de « mineur » au sens de Gilles Deleuze et Félix Guattari analysant l'œuvre de Franz Kafka

⁷ Voir par exemple BOURDIEU P., « Les usages du peuple », *Choses dites*, Minuit, Paris, 1987, pp. 78-184.

comme « littérature mineure », d'une langue déterritorisée, déconnectée de la machine étatique⁸.

Françoise Tétard, historienne de l'éducation populaire, montre à travers une mise en perspective historique le caractère récurrent de l'idée de « renaissance de l'éducation populaire », ce qui conduit à s'interroger sur ce qui fonde cette affirmation, renouvelée au cours de l'histoire, d'une renaissance. À partir des séquences historiques qu'elle dégage, on pourrait émettre l'hypothèse que ces retours réguliers à l'éducation populaire renvoient chaque fois à des situations de crise et de mutation de la société. Dans cette logique, l'éducation populaire apparaîtrait d'abord comme une modalité particulière de reconstruction de référents communs à notre société. Piste ouverte en son temps par Jean-Pierre Martin qui écrivait dans un article publié en 1986 : « Traversée de courants et de concepts voisins surgis à différentes époques, en partie superposables mais distincts (l'éducation ouvrière, l'éducation permanente, l'éducation des adultes, l'animation socioculturelle, l'économie sociale), l'éducation populaire se forge une identité autour du référent démocratique. Elle est indissociable du projet républicain⁹. » Au-delà du propos de Françoise Tétard et de la remarque de Jean-Pierre Martin, relevons le fait qu'indépendamment des variations innombrables autour de ce qu'est l'éducation populaire peuvent être dégagés un certain nombre d'invariants. Pour tous ceux qui se sont réclamés ou s'en réclament, l'éducation populaire, c'est à la fois l'accès du plus grand nombre à la culture et un accès qui conditionne quelque part l'exercice de la citoyenneté. Ce sont les présupposés des Lumières. Ces deux invariants historiques ne sont pas sans poser problème en ce qu'ils excluent *a priori* de la cité celui qui n'est pas cultivé et qu'ils conçoivent la culture comme une et universelle escamotant *a priori* la différence ainsi que la réflexion autour des modes de transmission.

Ce dossier d'*Agora* est loin d'épuiser la question posée au départ et en ouvre d'autres. Il contribue surtout à montrer la nécessité de développer un vaste champ de recherches qui requiert le développement de travaux d'observation. Nous restons encore très largement dans le déclaratif et la rhétorique lorsque est abordée la question de l'éducation populaire. Observations qui par ailleurs ne dispensent pas d'un travail plus théorique autour de sa nature. Mais peut être que ce qui fait la spécificité même de l'éducation populaire serait précisément d'échapper aussi bien au discours militant qu'au discours savant comme l'esquissait Jacques Rancière dans *La nuit des prolétaires* : l'éducation populaire serait le lieu même d'une « paradoxale et persistante entreprise qui veut refaire le monde autour d'un centre que ses occupants ne songent qu'à fuir¹⁰ » ou encore l'éducation populaire serait cet espace que décrit également Jacques Rancière

⁸ Pour les références de ces auteurs, on se reportera à la bibliographie dans « Pour en savoir plus ».

⁹ MARTIN J.-P., « Histoire de l'éducation populaire et de ses représentations », *Documents de l'INEP*, « L'éducation populaire : un pari pour la démocratie », n° 6, 1986.

¹⁰ RANCIERE J., *La nuit des prolétaires : archives du rêve ouvrier*, Fayard, Paris, 1981.

où se déplacerait « une population de voyageurs entre les mondes et les cultures, brouillant le partage des identités, les frontières des classes et des savoirs¹¹ ».

Jean-Claude Richez

Un dossier coordonné par :
Jean-Claude Richez,
responsable de l'Unité de la recherche,
des études et de la formation de l'INJEP
avec la collaboration de :
Chantal de Linares,
rédatrice en chef d'Agora débats/jeunes
Francis Lebon,
rédatrice en chef adjoint d'Agora débats/jeunes

¹¹ RANCIERE J., *Le philosophe et ses pauvres*, Flammarion, coll. « Champs », Paris, 2007, préface p. VI.