

## L'ÉDUCATION POPULAIRE

Laurent Besse, Frédéric Chateigner, Florence Ihaddadene

L'Harmattan | « [Savoirs](#) »

2016/3 N° 42 | pages 11 à 49

ISSN 1763-4229

ISBN 9782343110011

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<http://www.cairn.info/revue-savoirs-2016-3-page-11.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Laurent Besse *et al.*, « L'éducation populaire », *Savoirs* 2016/3 (N° 42), p. 11-49.  
DOI 10.3917/savo.042.0011  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

© L'Harmattan. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Note de synthèse

---

## L'éducation populaire

Laurent BESSE<sup>1</sup>

Frédéric CHATEIGNER<sup>2</sup>

Florence IHADDADENE<sup>3</sup>

**Résumé :** Catégorie récemment très discutée mais impossible à définir de façon consensuelle, l'éducation populaire est ici approchée sous trois angles disciplinaires. L'histoire sociale et culturelle de l'éducation populaire a réussi à se détacher de la mythologie militante, au risque de se replier vers les seules questions de jeunesse. La sociologie critique du travail associatif s'avère particulièrement éclairante pour un secteur de la vie associative nettement politisé, et où les tensions associées au statut de militant-salarié sont particulièrement discutées. L'approche par la science politique des références publiques récentes à l'éducation populaire en France dessine une nouvelle définition, encore vague, de l'éducation populaire comme éducation politique des adultes. On analyse pour finir les imports étrangers dans ces discours. Ces chantiers de recherche convergent vers la nécessité d'une étude empirique des pratiques.

---

### Popular education

**Abstract:** This review addresses the much discussed and controversial category of popular education from three disciplinary perspectives. The social and cultural history of popular education has successfully separated itself from partisan rhetoric, but runs the risk of restricting itself to youth work alone. Sociology's critical view of work in non-profit organizations is particularly relevant for an area which is markedly political and where tensions over the status of militant-employee are the subject of heated discussions. Political science's approach to the most recent references to popular education made in France shows the emergence of a new, yet blurry,

---

1 Maître de conférences en histoire contemporaine, IUT de Tours, département Carrières sociales/CeTHiS

2 Maître de conférences en science politique, IUT de Tours, département Carrières sociales/CITERES

3 Doctorante en sociologie, IDHE.S-Nanterre

---

definition of popular education as the political education of adults. Lastly, we analyze the foreign influences in these dialogs. In conclusion, we suggest that this research highlights the need for an empirical study of practices related to popular education.

---

On chercherait en vain une définition de l'« éducation populaire » qui fasse l'objet d'un accord suffisant ; c'est un lieu commun des chercheurs et des militants que de rappeler la difficulté à définir cette forme d'éducation. Pour le dire schématiquement, deux grandes familles d'usages de l'expression « éducation populaire » coexistent aujourd'hui. La première se réfère à l'usage administratif du terme, dont le point d'attache se situe dans une modeste catégorie administrative qui découle de l'existence de l'agrément Jeunesse et éducation populaire (JEP)<sup>4</sup>. Cette catégorie correspond au secteur JEP<sup>5</sup> et renvoie grossièrement à un ensemble d'associations et d'acteurs publics (administration Jeunesse et sports) dont l'institutionnalisation s'est déroulée pour l'essentiel entre le Front populaire et les années 1970. Mouvements de jeunesse, institutions d'éducation populaire comme les Maisons des jeunes et de la culture (MJC) ou les centres sociaux et administration Jeunesse et sports s'en revendiquent. Présenté de manière encore plus schématique, cet ensemble correspond à ce que le grand public désigne comme le secteur de l'animation. L'éducation populaire est ici un héritage qui fait l'objet d'un intérêt – d'une révérence – très variable : il est très fort dans le secteur associatif fédéré et institutionnalisé structuré entre 1936 et 1970, en particulier chez ses cadres qui se vivent comme des militants de l'éducation populaire, il l'est beaucoup moins dans le secteur municipal de l'animation dont la croissance a été forte depuis une vingtaine d'années. À cette première acception s'ajoute un usage récent remontant au milieu des années 1990, ni administratif ni à proprement parler hérité : l'éducation populaire sert alors à désigner une nouvelle forme de rapport contestataire au

---

4 Cet agrément qui peut être national ou départemental est décerné par l'administration après consultation d'organismes paritaires où le monde associatif est représenté. Il permet de prétendre à un subventionnement au titre des crédits de jeunesse-éducation populaire. Créé à la Libération, l'agrément est défini aujourd'hui par la loi du 17 juillet 2001, art. 8.

5 Fédéré pour beaucoup dans le CNAJEP (Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire) et bénéficiant du FONJEP (Fonds de coopération de la jeunesse et de l'éducation populaire), même si certaines associations agréées ne se revendiquent que de très loin de l'éducation populaire (ainsi l'ACAT : Action des chrétiens contre la torture ou l'APF : Association des paralysés de France).

politique qui passerait par la critique sociale mais sans recourir aux formes traditionnelles des luttes politiques (partis, coordinations) et qui mettrait l'accent sur des formes de prise de conscience et sur l'importance du combat culturel. Ceux qui s'en réclament n'appartiennent pas tous à l'origine au secteur JEP, et si c'est le cas, ils proviennent de ses marges intellectuelles, volontiers critiques de l'institutionnalisation et de ses effets en termes de dépolitisation<sup>6</sup>. Cet usage s'est développé hors du secteur de l'animation – ainsi le mouvement ATTAC s'en réclame-t-il à ses origines – provoquant par réaction un retour en grâce de son usage dans le secteur institutionnalisé qui, avec des nuances, s'en était détourné depuis la fin des années 1960. Les deux usages de l'expression se superposent donc partiellement, du point de vue des acteurs, très peu en revanche du côté des publics et des pratiques concernées. L'usage hérité et administratif renvoie surtout au public des jeunes et des enfants tandis que le nouvel usage s'accompagne de la naissance – ou renaissance – d'un secteur se préoccupant de l'éducation politique et civique des adultes, hors du champ des organisations politiques, même d'extrême gauche, retrouvant d'ailleurs ici une vieille tradition des mouvements se réclamant de l'éducation populaire : l'opposition entre *la* politique, qu'ils refusent, et *le* politique, qu'ils visent.

Compte tenu de l'existence de ces deux emplois concurrents et partiellement juxtaposés de l'expression, toute tentative d'approche de l'éducation populaire aujourd'hui est contrainte d'adopter une double posture, à la fois nominaliste et historique ou généalogique. Elle est nécessairement nominaliste au sens où l'éducation populaire se définit, aujourd'hui peut-être plus que jamais, par ce que les groupes qui s'en réclament prétendent faire : un ensemble hétérogène d'activités revendiquant leur caractère éducatif, puisqu'il peut aller des colonies de vacances aux débats qui se sont tenus dans les « Nuits debout » du printemps 2016 invoquant l'éducation populaire<sup>7</sup>, en passant par des associations de danses folkloriques, mais également

---

6 L'archétype pourrait être Franck Lepage, ancien responsable des programmes à la FFMJC (Fédération française des MJC), militant important du renouveau de l'éducation populaire qu'il contribue à valoriser sous forme de conférences gesticulées (cf. *infra*).

7 Dans le contexte de la lutte contre la loi Travail (dite également El Khomri) au printemps 2016, une série de rassemblements, inspirés partiellement par le mouvement des indignés en Espagne de 2011 ou Occupy aux États-Unis, se sont tenus sur des places publiques en France, en particulier place de la République à Paris. La dimension d'expression de la parole a été centrale dans ce qui se voulait une vaste agora. « L'éducation populaire » a été ouvertement invoquée à partir d'avril, au moment d'ailleurs où dans des universités parisiennes s'ouvraient des cours à destination du public des Nuits debout.

les universités populaires d'ATD Quart Monde (Defraigne Tardieu, 2012). Les luttes autour de l'usage des mots « éducation populaire » constituent donc un élément important pour quiconque souhaite appréhender les choses qui leur correspondent. Mais l'éducation populaire est aussi un héritage, fait peut-être de programmes, sans doute de pratiques (avec l'animation comme technique), plus certainement d'organismes (associatifs, administratifs et para-administratifs) dont certains ont une ancienneté considérable, comme la Ligue de l'enseignement qui fête son 150<sup>e</sup> anniversaire en 2016. L'approche historique est d'ailleurs celle qui est souvent utilisée, par défaut, par les acteurs, tant ceux des associations institutionnalisées que les partisans des nouvelles formes d'éducation des adultes. L'incertitude du présent semble imposer le recours à un passé assez largement mythifié, afin de mieux asseoir une activité dont la définition ne s'impose pas d'elle-même.

Ces invocations d'un passé, d'une « légende » de l'éducation populaire (Richez, 2004) ont pour point commun de souligner la dimension non utilitaire des formes d'éducation mises en œuvre dans l'éducation populaire : les savoirs visés seraient « civiques », « politiques », « culturels », mais guère négociables sur le marché du travail, à la différence de ceux qui résulteraient de la formation professionnelle continue, accusée de se limiter à des savoirs utiles. Corrélativement, les références au passé mettent en avant la dimension « volontaire » de l'éducation populaire : celle-ci se rattacherait à une action militante, gratuite au sens où elle ne donnerait pas matière à une rétribution financière. Pourtant, ce secteur a été non seulement largement professionnalisé depuis une cinquantaine d'années ; mais même auparavant, l'engagement des instituteurs et des ecclésiastiques qui assuraient une part importante de l'encadrement des patronages, colonies de vacances, foyers, etc., ne relevait pas du simple volontariat tel qu'il est parfois décrit dans les mémoires militantes, mais également d'une assignation à une mission qui n'était pas toujours vécue sans contestation. Il y eut des grèves du périscolaire chez les instituteurs au début des années 1930 et le déclin des œuvres de jeunesse catholique des années 1950-1960 s'explique également par le retrait des prêtres qui estimaient avoir plus important à faire que d'encadrer les patronages. La question du volontariat des éduqués et surtout de leurs éducateurs est donc centrale quand on aborde l'éducation populaire, celle d'hier comme celle d'aujourd'hui.

Cette note combine donc trois approches disciplinaires pour aborder l'éducation populaire. L'histoire sociale et culturelle, tout d'abord, s'intéresse plus activement depuis une trentaine d'années à un domaine longtemps

négligé et abandonné à la mémoire militante. Les travaux menés permettent de retracer un héritage, en particulier pédagogique, mais également de cartographier les frontières qui ont progressivement distingué les territoires de l'éducation syndicale ou ouvrière d'une éducation populaire qui tend alors à se replier sur la jeunesse. Au côté de l'histoire sociale et culturelle de l'éducation, une autre spécialité disciplinaire très active contribue à éclairer les discours sur l'éducation populaire : la sociologie critique du travail associatif, dont les problématiques s'avèrent particulièrement pertinentes dans le secteur presque exclusivement associatif et parapublic que constitue matériellement aujourd'hui l'éducation populaire. Enfin, une science politique attentive aux discours et aux positions de ceux qui les portent permet d'aborder les usages contemporains de l'éducation populaire, qui déborde du seul cadre des associations reconnues d'éducation populaire. Elle permet ainsi de saisir ce que signifie le renouveau contemporain de l'éducation populaire en France.

En dernier lieu, sans espoir d'échapper vraiment au caractère franco-centré de notre objet, mais afin de poser quelques éléments sur la comparabilité des contextes nationaux et les circulations de modèles, la note évoquera un choix d'exemples étrangers : Belgique, Amérique latine, États-Unis, Québec<sup>8</sup>.

## 1. Au-delà des mythes : l'essor des travaux historiques

L'histoire de l'éducation populaire occupe une position marginale dans le paysage historique français. Elle constitue une petite composante d'une histoire de l'éducation qui n'appartient elle-même pas aux objets les plus légitimes que sont pour les historiens de l'époque contemporaine les guerres, la politique et dans une moindre mesure l'histoire culturelle ou celle du mouvement social. Elle s'est développée à la marge de domaines bien institués, en particulier comme appendice de l'histoire religieuse. De manière plus surprenante, elle a été peu abordée par les sciences de l'éducation, à la différence de l'histoire de l'école. Sans sous-estimer le poids du hasard, on peut faire l'hypothèse que ce faible intérêt découle de l'importance secondaire des débats pédagogiques dans l'éducation populaire, l'histoire pratiquée par les sciences de l'éducation ayant longtemps été marquée par l'héritage de l'histoire des idées pédagogiques (Jacquet-Francillon, 2010). En revanche, depuis les années 2000, l'éducation populaire a suscité l'intérêt de deux disciplines en essor : l'histoire des activités physiques et sportives

---

8 Pour l'essentiel, la partie historique est due à L. Besse, celle portant sur la sociologie du travail à F. Ihaddadene et les deux dernières à F. Chateigner.

et celle du cinéma qui s'intéressent à son rôle dans l'essor des pratiques de loisirs de masse<sup>9</sup>.

### ***1.1. Une histoire indigène***

L'histoire de l'éducation populaire a souffert aux yeux des universitaires d'être davantage une généalogie écrite par ses acteurs qu'une histoire à proprement parler. L'archétype en est l'ouvrage de Benigno Cacérès, *Histoire de l'éducation populaire*, paru en 1964, dont la fonction, consciente ou non, consistait à ancrer dans l'histoire l'institutionnalisation du secteur jeunesse-éducation populaire qui avait alors lieu (Cacérès, 1964). Il est intéressant de relever que le livre, qui s'achevait sur la naissance de l'éducation permanente décrite alors comme l'avenir de l'éducation populaire, accordait une grande importance à l'éducation des adultes. Benigno Cacérès était un des membres fondateurs de *Peuple et culture* qui, depuis 1945, se voulait le laboratoire pédagogique de l'éducation populaire tournée vers les adultes. L'ouvrage reposait sur un récit globalement linéaire qui niait les conflits entre les courants et surtout ignorait les ruptures. Cette continuité forcée – qui a d'indéniables vertus pédagogiques – explique une part de son succès, jusqu'à nos jours. L'histoire se confondait donc avec une mémoire militante qui se voulait unanimiste. Il convient toutefois de souligner qu'il ne s'agissait pas alors d'un cas unique. L'histoire de l'école fut longtemps l'apanage de fonctionnaires de l'Instruction publique puis de l'Éducation nationale, qui privilégiaient l'histoire administrative d'une institution scolaire conquérante, dans des livres destinés au public des écoles normales d'instituteurs. C'est l'ouvrage de référence d'Antoine Prost paru en 1968 qui a rompu avec cette tradition, suivi quelques années plus tard par le *Lire et écrire* de François Furet et Jacques Ozouf (1977) qui marquait la naissance d'une véritable histoire sociale et culturelle de l'éducation en France.

Dans le cas de l'éducation populaire, la rupture avec l'histoire militante est venue d'un lieu intermédiaire entre le monde militant – de plus en plus professionnalisé depuis les années 1960 – et le monde universitaire. C'est en effet à l'INEP (Institut national de l'éducation populaire) autour de Geneviève Poujol, militante et sociologue intéressée par l'histoire, que vont

---

<sup>9</sup> Pour une approche des travaux actuels, voir Christen et Besse (fév. 2017, à paraître). Il n'existe pas de synthèse récente sur l'histoire de l'éducation populaire, à l'exception relative de Mignon (2007) qui ne traite que de la période postérieure à 1945 et qui comporte des lacunes. Une anthologie historique a aussi été publiée par la Ligue de l'enseignement (Ducomte, Martin et Roman, 2013). Dans les dictionnaires, voir Martin (2010) et Besse (2010).



émerger les premiers travaux véritables d'histoire reposant sur les méthodes de la recherche historique à partir de la fin des années 1970 (Poujol, 1981)<sup>10</sup>.

### **1.2. JEP : Jeunesse-éducation populaire**

La fin des années 1970 est marquée par une profonde désillusion parmi les acteurs de l'éducation populaire, dénomination qui est à cette époque totalement dévalorisée. Le secteur le plus affecté est celui de l'éducation populaire destinée aux adultes, qui vit très mal la retombée des espoirs qui avaient été mis dans la loi de 1971 sur la formation des adultes ; celle-ci avait pourtant été perçue comme une forme de reconnaissance de l'éducation populaire, composante non professionnelle de l'éducation permanente. L'émergence d'une nouvelle question de la jeunesse (chômage de masse, « seconde génération immigrée ») au début des années 1980 favorise un intérêt pour l'histoire des questions de jeunesse, entendues sous leur volet éducatif. L'INEP de Marly-le-Roi est transformé en INJ (Institut national de la jeunesse) en 1987. Françoise Tétard, qui effectue alors ses débuts de chercheuse, se penche sur l'histoire des politiques de jeunesse qu'elle va largement contribuer à développer en montrant le jeu complexe qui se joue entre les pouvoirs publics et les associations de « jeunesse *et* éducation populaire », assimilation qui découle en partie de l'agrément éponyme créé à la Libération. Cette chercheuse, qui sera au centre de tous les travaux menés sur le domaine des années 1980 à 2010, année de son décès prématuré, accordera proportionnellement moins d'intérêt à l'éducation à destination des adultes (Besse, Gardet et Richez, 2012) : sa période de prédilection – 1930-1980 – était d'ailleurs marquée par une importance croissante des questions de jeunesse dans la nébuleuse « éducation populaire ». Ce tropisme juvénile de la recherche est renforcé par l'essor des travaux d'histoire religieuse sur les œuvres de jeunesse initié au tournant des années 1980 : patronages, mouvements d'action catholique (en particulier la Jeunesse ouvrière chrétienne et la Jeunesse agricole chrétienne) ou encore scoutisme sont l'objet de thèses et de colloques, dynamique favorisée par le rôle que ces institutions et mouvements ont joué depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle dans la formation des jeunes générations et par leur rôle de pépinières d'« élites de société » (Poujol, 1996 ; et pour une synthèse : Cholvy, 1999). Ce domaine d'étude demeure en constant renouvellement, d'autant plus qu'il est en relation avec des objets légitimes, l'histoire religieuse et l'histoire politique (voir aussi Fabre, 1994).

---

10 Sur Geneviève Poujol et le contexte, voir Lebon *et al.* (2008). Avec Raymond Labourie, elle est à l'origine d'une série de colloques qui ont marqué le début d'un renouvellement de l'histoire de l'éducation populaire.

La création en 1999 du PAJEP (Pôle des archives des associations de jeunesse et d'éducation populaire), à laquelle Françoise Tétard a pris une part essentielle, n'a pas remis en cause cette tendance puisque les très importants fonds recueillis proviennent en majorité d'associations créées après 1945, lorsque l'éducation populaire tendait de plus en plus à se confondre avec l'action en direction de la jeunesse<sup>11</sup>. Ajoutons que la naissance à la fin des années 1990 du GEHFA (Groupe d'étude – histoire de la formation des adultes) a sans doute implicitement entériné une division du travail de recherche à propos de deux univers, qui depuis le milieu du XX<sup>e</sup> siècle s'étaient éloignés l'un de l'autre. Les travaux menés depuis les années 2000 dans le cadre du PAJEP (colloques et journées d'études) ou en lien avec lui (thèses) ont porté sur les questions de jeunesse *et* d'éducation populaire, tout particulièrement sous l'angle de l'institutionnalisation des rapports entre pouvoirs publics et associations (Tétard *et al.*, 2010 ; Gutierrez, Besse et Prost, 2012 ; Besse, 2008). La jeunesse, plus que l'enfance, a concentré l'essentiel de l'intérêt<sup>12</sup>. À l'inverse, un mouvement comme Peuple et culture, davantage centré sur l'éducation populaire des adultes, n'a toujours pas donné lieu à une thèse (Troger, 1999). L'exception relative concerne les centres sociaux pour lesquels on dispose de travaux portant surtout sur les origines (Fayet-Scribe, 1990 ; Dessertine *et al.*, 2004).

### ***1.3. Le renouveau récent des études sur le XIX<sup>e</sup> siècle***

L'histoire de l'éducation populaire au XIX<sup>e</sup> siècle a été jusqu'à peu un domaine déserté, peut-être parce qu'il apparaissait mal délimité, l'expression renvoyant à cette époque aux combats autour de la scolarisation des classes populaires (Chateigner, 2012). Le renouveau de l'intérêt pour la philanthropie du début du XIX<sup>e</sup> siècle depuis les années 1990 a conduit à étudier sous un angle nouveau les initiatives éducatives des élites en direction des milieux populaires : cours d'adultes, cours professionnels mais également bibliothèques populaires (Christen, 2013 ; Sandras, 2014 ; Boulogne, 2016)<sup>13</sup>. Ces travaux replacent l'histoire de la formation des adultes dans l'ensemble des

---

11 À noter que le guide des sources du PAJEP (2016) constitue un instrument de première importance pour qui s'intéresse à l'éducation populaire, bien au-delà des seuls historiens. Chacune des plus de 600 notices comporte un historique de la structure et une description de ses activités.

12 Les colonies de vacances ont toutefois donné lieu à des travaux importants (Downs, 2009). Également sur l'organisation des vacances populaires, voir Pattieu (2009).

13 Carol Christen prépare un livre sur les cours d'adultes.

efforts de moralisation des catégories populaires par les classes dominantes après la Révolution française. Les cadres et les méthodes employés devraient pouvoir être éclairés grâce à des travaux monographiques en cours.

La fin du XIX<sup>e</sup> siècle avait donné lieu de manière plus précoce à des travaux, en particulier autour des UP (universités populaires) qui s'inscrivent dans un moment privilégié d'émergence d'un intérêt pour l'éducation populaire : croisade postscolaire de la Ligue de l'enseignement à partir de 1894 (Martin *et al.*, 2016), essor des œuvres du catholicisme social, interventions des Bourses du travail. La thèse de Lucien Mercier a retracé cette brève tentative de rencontre entre intellectuels et ouvriers au tournant du siècle qui marque l'échec du socialisme d'éducation incapable de combler l'écart qui sépare les deux mondes, au moment où s'affirme un syndicalisme de lutte des classes (Mercier, 1986). Achevée avant même l'éclatement du premier conflit mondial, cette expérience marque un tournant. L'éducation ouvrière qui naîtra après la guerre misera sur l'autonomie ouvrière qui l'éloignera progressivement d'une éducation populaire d'inspiration scolaire, dont les UP marquaient sans doute l'apogée. Tout en s'efforçant de prendre en compte la thématique émergente du loisir, l'éducation ouvrière visera à développer des méthodes spécifiques, inspirées en particulier par les mouvements de jeunesse qui se développent en France à partir des années 1920.

#### ***1.4. Les techniques de formation***

L'histoire des techniques de formation a fait l'objet d'études dispersées mais au final relativement abondantes, permettant de dresser un tableau incomplet de l'apport de l'éducation populaire à la formation actuelle des adultes. Ces techniques sont mieux connues que ceux qui les ont mis en œuvre. Schématiquement, avant le développement de l'animation socioculturelle à partir des années 1960, l'éducation populaire a été le fait de militants d'origines diverses mais d'abord de prêtres et d'instituteurs. On ne dispose encore que d'assez peu d'éléments sur leurs trajectoires, en dehors d'un portrait-type sur les prêtres de patronage (Tranvouez, 1999). Les instituteurs ne sont guère mieux traités, en dépit d'un témoignage distancé (Gauthier, 1994)<sup>14</sup> et de travaux qui montrent la diversité des centres d'intérêt et des pratiques des instituteurs (Granger, 2012). Les MAD (mis-à-disposition), ces maîtres affectés non plus devant des classes mais à des fonctions éducatives périscolaires dans les œuvres complémentaires de l'école, au nombre

---

14 À noter aussi le document qui constitue *Les cours d'adultes de Pierre Sacreste* d'A. Burgos (2002).

de plusieurs centaines à partir de la Libération, n'ont pas encore fait l'objet de recherches systématiques, malgré leur importance dans la diffusion des pratiques culturelles. Pour ce qui est des techniques, Alain Corbin a restitué dans les *Conférences de Morterolles* la conférence populaire, donnant ainsi à voir l'importance de l'oralité dans les sociétés rurales de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et « ce grand rêve d'éducation des masses par la parole » (Corbin, 2011, p. 108). On ne dispose pas d'équivalent pour l'usage de la lanterne magique mais le cinéma éducateur a donné lieu à des travaux qui laissent entrevoir ce que pouvaient être les séances de projections dans le monde rural des années 1930 (Laborderie, 2015 ; à compléter par Gimello-Mesplomb *et al.*, 2016)<sup>15</sup>. De même, les éphémères télé-clubs des années 1950 ont fait l'objet d'un article (Lévy, 1999), tandis que la photographie et les montages photographiques, pour lesquels des structures d'éducation populaire comme les foyers laïques ou les MJC ont joué un rôle important de diffusion n'ont encore que très peu retenu l'attention des historiens (Besse, 2016)<sup>16</sup>.

### ***1.5. L'avènement du stage***

L'apport le plus important de l'éducation populaire se situe sans doute du côté des dispositifs de formation, en particulier du côté du stage interné, c'est-à-dire avec vie en commun des stagiaires. Son histoire est aujourd'hui retracée. Il trouve son origine dans les camps scouts de l'entre-deux-guerres, marqués à l'origine par l'influence militaire puis américaine. Une pédagogie a-scolaire s'y élabore, préférant l'action à la leçon. Les Éclaireurs de France, mouvement spiritualiste puis laïque, veulent pénétrer l'école primaire et, ce faisant, rencontrent les colonies de vacances. Avec d'autres acteurs venus du champ de l'hygiène, ils inventent sous le Front populaire en 1937 les centres d'entraînement (futurs Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active, CEMEA) pour former les moniteurs de colonies de vacances, avec le projet de transformer à terme les méthodes scolaires, puisque le public

---

15 À notre connaissance les travaux sur les ciné-clubs ont pour l'instant peu abordé les techniques d'animation utilisées.

16 Pour la période la plus contemporaine, la chercheuse en sciences de l'information et de la communication Nathalie Boucher-Petrovic (2008a, 2008b) a montré la continuité des problématiques autour des générations successives de « nouveaux » médias. Elle montre en particulier comment les technologies de l'information et de la communication sont enrôlées dans le mélange de tension et de coopération entre organisations historiques, souvent pionnières en la matière mais ayant aussi connu de nombreux « rendez-vous manqués », et des nouveaux entrants, militant autour du logiciel libre ou des outils coopératifs par exemple, qui s'approprient de façon inattendue le concept d'éducation populaire.

est constitué d'enseignants du premier degré. Les principes de l'Éducation nouvelle et les méthodes du scoutisme fusionnent et vont marquer durablement le champ de la formation en éducation populaire (Palluau, 2013). Ce modèle du stage se développe considérablement pendant l'Occupation à la faveur de la création par Vichy des écoles de cadres, destinées à préparer la régénération de la France grâce à une nouvelle génération de « chefs » et plus prosaïquement de fournir les encadrants pour les nouvelles structures de jeunesse créées par le régime (Maison de jeunes, centre de formation, etc.). L'influence scout y est considérable. La plus célèbre de ces écoles est celle d'Uriage où se rencontrent une tradition militaire de la formation qui valorise l'éducation physique et la vie en collectivité, des intellectuels, surtout d'origine chrétienne, et des militants pour certains venus de la gauche, en particulier des auberges de jeunesse (Comte, 1991). Même s'il ne faut pas la réduire à cet aspect ni céder à l'illusion téléologique, Uriage est également le lieu où s'invente la « formation intellectuelle pratique », première dénomination de ce qui sera connu comme « l'entraînement mental » dans l'après-guerre. Cette technique est mise au point par « l'instructeur » Joffre Dumazedier, en charge du programme de formation des adultes et en particulier des stages ouvriers<sup>17</sup>. À la Libération, il participera à la fondation de Peuple et culture

L'école d'Uriage, où défilent plus de 3000 stagiaires entre 1940 et sa fermeture fin 1942 par les autorités de Vichy qui jugent son orientation déviante, est complétée par plusieurs dizaines (au moins une cinquantaine) d'écoles de cadres, plus modestes, dont l'existence fut parfois brève (Tétard *et al.*, 2010, pp. 53-121). Souvent confiées aux mouvements de jeunesse, elles sont des lieux où s'élaborent et surtout se diffusent des méthodes de formation de cadres, en particulier de jeunesse, sous la forme du stage. Dans un nombre important de cas (plus de la moitié), les locaux de ces écoles abriteront à la Libération des centres d'éducation populaire qui après fusion avec d'autres structures deviendront des CREPS (Centres régionaux d'éducation populaire et de sports). Outre le scoutisme<sup>18</sup>, les mouvements d'action catholique, en particulier la JOC (Jeunesse ouvrière chrétienne) sont une source majeure d'inspiration des pratiques pédagogiques. Élaborées au cours des

---

17 Il manque une biographie de Joffre Dumazedier. Voir sa notice dans le dictionnaire biographique Maitron (Pennetier, 2006-), qui comprend aussi celles d'autres acteurs majeurs de l'éducation populaire des adultes dont Benigno Cacérès et Paul Lengrand.

18 Il faudrait écrire en toute rigueur les scoutismes : catholique masculin et féminin, laïque, protestant, etc. Sur le plan pédagogique, l'inspiration est commune.

années 1930, les méthodes actives d'enquête et de réflexion élaborées autour du « Voir, juger, agir » (le « triptyque » de la JOC) partent des réalités concrètes, à l'opposé de méthodes scolaires critiquées pour leur abstraction. Des enquêtes monographiques inspirées par une tradition leplaysienne sont mises en œuvre par de jeunes ouvriers et ouvrières (« enquête-campagne » annuelle), tandis que la « révision d'influence » qui deviendra la « révision de vie », dans le cadre du cercle jociste et sous la supervision de l'aumônier, vise à porter un regard réflexif sur son milieu de vie. Pendant la guerre, les jocistes développent les enquêtes par questionnaires et se dotent également d'une Université populaire qui s'apparente à une école de cadres. L'Institut de culture ouvrière (ICO) qui en prend partiellement la suite en 1945 a pour objectif d'étendre le projet jociste au mouvement syndical chrétien (Tétard *et al.*, 2010, pp. 107-113 ; Chauvière, 2009). De cette descendance, complexe et non linéaire, naîtra le CCO (Centre de culture ouvrière) puis à plus long terme Culture et liberté (Lobry et Alunni, 2008). Ces pratiques vont infuser dans des milieux divers : le syndicalisme, l'éducation permanente, les centres sociaux, etc., en lien avec la diaspora jociste dans l'après-guerre<sup>19</sup>.

La guerre a renforcé les mouvements de jeunesse qui apparaissent porteurs d'une modernité et d'une efficacité pédagogique que les acteurs de l'éducation populaire souhaiteraient pouvoir généraliser, tout en ayant bien conscience du caractère exigeant voire élitiste de la forme mouvement de jeunesse. La solution qui s'imposera sera celle de la formation des cadres sous la forme de stages, qui se multiplient dans les années 1950, inspirés par les modèles venus de la période de l'Occupation, le moralisme vichyste en moins. Le syncrétisme entre diverses traditions pédagogiques se poursuit, favorisant une neutralisation idéologique partielle de la formation qui met de plus en plus l'accent sur les techniques, en particulier d'expression (photographie, théâtre, ciné-club) au détriment de la dimension pédagogique. La forme la plus originale est le stage de réalisation qui suscite aujourd'hui une certaine nostalgie (Lepage, 1996)<sup>20</sup> : le principe en est la formation collective d'un groupe d'amateurs par des instructeurs nationaux d'éducation populaire dans le cadre du montage intégral d'un spectacle jusqu'à sa représentation dans un festival ou dans les communes rurales à proximité desquelles le stage s'est tenu.

19 Sur cet héritage jociste, voir les riches *Cahiers du Groupement pour la recherche sur les mouvements familiaux*.

20 Et une réactivation partielle par l'acteur-metteur en scène Robin Renucci avec les Rencontres internationales de théâtre en Corse.

Les années 1960 et surtout 1970 connaissent un déclin de ces stages, imputable assez largement à la priorité donnée désormais à la formation des nouveaux animateurs professionnels. Celle-ci se met en place à partir du tournant des années 1960, en cogestion entre l'État et les organisations d'éducation populaire employeuses (Tétard *et al.*, 1996 ; Besse, 2014). La création d'un DUT Carrières sociales animation en 1967 ne remet pas en cause l'équilibre d'un secteur qui échappe largement à l'université jusqu'à nos jours. Le poids croissant des équipements socioculturels et la neutralisation idéologique qui les accompagne entraînent un déclin relatif de l'importance accordée à la pédagogie au profit d'une dimension plus gestionnaire (Besse, 2008, chap. 6). Par ailleurs, les techniques d'expression déclinent au profit des nouvelles sciences humaines : psychologie sociale, sociologie et plus tardivement sciences de l'éducation. La reconnaissance professionnelle des animateurs reste faible, même comparée à celle de professions sociales apparues peu auparavant, comme les éducateurs spécialisés (Simonot, 1974 ; Lebon, 2009). Les formations non professionnelles, pour utiliser une expression courante aujourd'hui qui indique bien les transformations du secteur de l'éducation populaire et ses ambiguïtés, ont pour l'essentiel disparu et avec elles un riche patrimoine de techniques pédagogiques et d'expression, dont on peut avoir un aperçu en consultant les revues anciennes des organisations d'éducation populaire. Ces formations se réduisent aujourd'hui pour l'essentiel au BAFA (Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur de centres de vacances et de loisirs), dont les fonctions ambiguës témoignent de la complexité du champ professionnel de l'animation : le BAFA est à la fois une formation nécessaire à des jeunes bénévoles pour encadrer des colonies de vacances et un diplôme permettant à des personnes dépourvues de qualifications d'accéder au marché de l'emploi précaire de l'animation de loisirs (Camus et Lebon, 2015).

## 2. Au prisme de la sociologie critique du travail associatif

À travers cette ambiguïté de l'identité professionnelle d'animateur, on rejoint ce qui constitue l'essentiel des recherches sociologiques sur l'éducation populaire contemporaine. Celles-ci se sont en effet surtout attachées à la forme institutionnelle commune à l'éducation populaire comme à bien d'autres secteurs : la forme associative. Or non seulement l'éducation populaire, comme catégorie principalement portée par des associations, est concernée par l'étude du monde associatif comme monde du travail – tendance majeure des études en ce domaine, on va le voir – mais encore sa vocation à la politisation, que celle-ci soit radicale ou euphémisée, en fait un



observatoire privilégié des tensions induites entre logiques de l'emploi (ou du sous-emploi) et logiques militantes.

### ***2.1. Le monde associatif comme monde d'engagement***

Sans remonter plus avant dans l'approche des associations par la sociologie, il faut identifier dans l'étude de François Héran (1988) l'une des enquêtes fondatrices dans ce domaine. La sociologie des associations est alors conçue surtout comme une sociologie de l'engagement. Remarquant que « la défense de convictions générales (politiques, religieuses, humanitaires, consuméristes...) ne mobilise que des minorités, sans parvenir à détrôner les formes d'associations plus conventionnelles que sont le syndicalisme ou l'amicalisme », François Héran interroge le « renouveau associatif » à l'aune des profils des adhérents. Il met ainsi en évidence la « sur-adhésion » des professeurs et, dans une moindre mesure, des professions libérales. En présentant le secteur associatif comme un secteur sélectif « socialement » et en liant engagement associatif et capital culturel, c'est une sociologie des adhérents associatifs que réalise l'auteur. C'est aussi ce que propose Édith Archambault (Laboratoire d'économie sociale, 1997), lorsqu'elle établit un parallèle entre croissance de la pratique bénévole et élévation du niveau de diplôme. Et en étudiant la division sexuée au sein des structures associatives, c'est une étude des profils de bénévoles qu'elle entreprend, bientôt complétée par une sociologie du militantisme.

Dans les années 1990, la question qui intéresse les chercheurs est en effet celle de la transformation du militantisme. L'ouvrage collectif intitulé *L'engagement politique : déclin ou mutation ?* (Perrineau, 1994) interroge ainsi la modification des formes d'implication des citoyens dans la chose publique. Les engagements partisans et syndicalistes, que l'on présente souvent comme en « chute libre », semblent être plutôt en mutation : le « militantisme » traditionnel apparaît, pour Jacques Ion (1997), n'être qu'une forme d'engagement parmi d'autres, tandis que de nouvelles formes de participation sociale sont à prévoir, qui correspondent à la transformation de la relation de l'individu à l'État et à la société. Si la « scène associative » est toujours l'un des lieux où communauté et société s'articulent, la participation serait plus ponctuelle, moins inscrite dans une affiliation durable, mais aussi plus choisie et plus « efficace ». C'est aussi ce qu'interroge Martine Barthélemy dans *Associations : un nouvel âge de la participation* (2000) établissant un lien entre participation citoyenne (notamment par le vote) et engagement associatif ; celui-ci, s'il est plus individualiste et local, n'est pas pour autant moins altruiste. Pour Bénédicte Havard Duclos et Sandrine Nicourd (2005),



l'engagement associatif est de même un « nouveau répertoire » de participation. Il ne s'agit pas tant d'une « fin du militantisme » que d'une évolution des normes en matière d'engagement.

De l'engagement « militant », il n'est dès lors plus vraiment question, et c'est désormais plutôt le statut de « bénévole » qui est revendiqué, sous l'angle de la gratuité et du paradigme du don. Ainsi, pour Alain Caillé « le don est le moyen par lequel se noue le pacte associatif » (1998). C'est donc d'abord la gratuité, la solidarité active – puisque le système public de redistribution (Polanyi, 1983) qui assurait la solidarité est en crise – qui définit le fait associatif. Le Mouvement anti-utilitariste en sciences sociales (MAUSS) défend ainsi un associationnisme à institutionnaliser. Il s'agit, pour Jean-Louis Laville (2010b), de redonner « la priorité à l'action citoyenne au détriment du déterminisme économique qui a trop longtemps dominé les approches du changement social ».

En 2004, à l'occasion du Congrès de l'Association française de sociologie (AFS) à Villetaneuse, se crée un réseau thématique (ou groupe de travail) axé sur la « sociologie de l'engagement, de la vie associative et du bénévolat ». L'ouvrage qui résulte des travaux de ce groupe interroge l'engagement des bénévoles à l'aune de leurs motivations, de leurs pratiques mais également de leurs systèmes de valeurs en fonction de leurs parcours (Ferrand-Bechmann, 2004). C'est aussi l'occasion, pour les membres de ce réseau thématique, d'aborder la construction de l'engagement au travail. Cette analyse du bénévolat pose les jalons d'un courant de lecture de l'« entreprise associative » comme un monde du travail, sur lequel nous reviendrons.

## ***2.2. Des organisations économiques, un secteur productif***

Au milieu des années 1990, les analyses du monde associatif en termes d'organisations économiques prennent leur essor, sous l'impulsion notamment de Jean-Louis Laville et Renaud Sainsaulieu (Laville et Sainsaulieu, 1997), et plus généralement au sein de la catégorie d'économie sociale et solidaire (ESS). Cette lecture se dote d'une mise en perspective historique : Jean-Louis Laville distingue ainsi trois grandes périodes de l'ESS. La première moitié du XIX<sup>e</sup>, sur les bases de la Révolution, est caractérisée par l'associationnisme solidaire ; la fin du XIX<sup>e</sup>, avec le développement du capitalisme, appréhende les entités de l'ESS en tant qu'entreprises dont on mesure le poids économique, au détriment de leur portée politique ; le XX<sup>e</sup> siècle se distingue par des débats économiques axés sur la répartition entre marché et secteur public (Laville, 2010a). Dans cette dernière étape, l'« économie sociale » ou « économie plurielle » doit faire preuve de son efficacité et de

son « utilité sociale » (Laville, 2013). Cette attente correspond d'ailleurs aux analyses du *New Public Management* qui mettent en évidence la transformation de la relation de l'État aux associations, l'apparition des « marchés publics » et des mises en concurrence, mais aussi des démarches d'évaluation des politiques associatives.

Il faut évoquer ici, au côté des analyses des associations comme organisations économiques, celles qui prennent en compte leur dimension « productive ». Viviane Tchernonog et Lionel Prouteau approchent ainsi, dans des enquêtes quantitatives, la dimension économique des activités associatives. Tchernonog (2013, après une première édition en 2007) s'intéresse notamment aux financements des associations, montrant l'engagement de l'État dans l'emploi du secteur non marchand, de plus en plus sous la forme de commandes et non de subventions, ainsi que l'augmentation de la part des financements privés dans les budgets associatifs. De son côté, Prouteau (2002) met en évidence « l'économie du bénévolat » et sa contribution à la production de la richesse du pays, allant ici à l'encontre du paradigme du don défendu par le MAUSS. Dans un ouvrage sous sa direction qui présente le développement des activités économiques dans les associations, Prouteau (2004) utilise, après d'autres, le terme d'« entreprise associative ». En montrant la contribution de telles associations à l'économie nationale, et en les présentant comme comparables aux entreprises du secteur lucratif, ce travail annonce le courant d'analyse qui va ensuite s'imposer, la sociologie du travail associatif.

### ***2.3. L'entreprise associative et ses travailleurs***

La reconnaissance de la valeur économique et productive du secteur associatif permet effectivement qu'il soit comparé au secteur « entrepreneurial ». Déjà en 1992, Marchal estime que l'entreprise associative correspond à « la juxtaposition de deux dispositifs distincts et autonomes : celui d'une association et celui d'une entreprise » (Marchal, 1992). Et même dans les analyses économiques et organisationnelles de Laville et Sainsaulieu (1997) se retrouve une analyse socio-professionnelle : la coexistence du bénévolat et du salariat est décrite comme l'un des « traits saillants de la vie associative ».

C'est dans ce cadre que Matthieu Hély (2009) étudiera les travailleurs associatifs, dont le nombre croît sans cesse depuis les années 1990. Hély met en évidence la normalisation du travail « atypique » dans le secteur non marchand. Il décrit ce salariat « atypique » comme un « salariat de droit privé au service de l'action publique », situant ainsi les travailleurs associatifs à mi-chemin entre ceux du privé lucratif (dont ils partagent l'insécurité

professionnelle) et de la fonction publique (dont ils partagent la « cause »). Il s'inscrit ici dans un courant de chercheurs qui tentent de « rendre visible » le « travail gratuit ». Ainsi, Maud Simonet (2010) montre que le volontariat est tantôt « super-bénévolat », tantôt « sous-salariat » en fonction du profil des individus concernés. Denis Bernardeau Moreau (2004) évoque la professionnalisation des dirigeants bénévoles dans le secteur sportif. Dan Ferrand-Bechmann (2011) interroge les conflits entre bénévoles et salariés, tandis qu'Annie Dussuet et Erika Flahaut (2010) questionnent la professionnalisation et la valorisation du travail dans le secteur. Le Crom et Retière (*in* Prouteau, 2004, pp. 67-84) montrent que les bénévoles considèrent souvent leur activité comme du travail. Il s'agit donc bien, dans ce type d'analyses, de travailler à la reconnaissance des acteurs associatifs (bénévoles, volontaires ou salariés) comme des travailleurs, malgré le « voile de la citoyenneté » (Simonet, 2008) qui les présente avant tout comme « engagés ». Reconnaissance scientifique mais aussi militante : le lien de ce courant de recherche au syndicat ASSO, créé en 2010 et membre de l'union syndicale Solidaires, notamment, est très net.

#### ***2.4. L'éducation populaire, un observatoire privilégié***

L'éducation populaire, comme secteur du monde associatif employeur, est évidemment concerné par ces analyses – les travaux de Francis Lebon sur les animateurs socioculturels, notamment, illustrent cette approche par la sociologie du travail (Lebon, 2009). Mais par son exigence de politisation, ce secteur est concerné de façon spécifique.

Les associations du secteur social, de la recherche médicale, ou attachées à toute autre « grande cause » consensuelle et reconnue, n'ont guère besoin d'élaborer une réponse politique à la critique des conditions de travail de leurs salariés : il leur suffit d'invoquer l'urgence sociale et de renvoyer toute responsabilité aux pouvoirs publics. À l'inverse, le secteur de l'éducation populaire ne peut pas se justifier par cette rhétorique, à l'exception des colonies de vacances, pour lesquelles le recours au statut de moniteur « volontaire » échappant au droit du travail, est l'objet d'affrontements anciens (Branche professionnelle de l'animation, 2008). Mais même dans ce cas particulier, la justification des associations employeuses ne se limite pas à l'invocation des contraintes économiques et de l'urgence d'envoyer en vacances les enfants des classes populaires : il s'agit toujours de justifier les dérogations au droit du travail non seulement par le don de soi, mais bien par un parcours d'engagement qu'on espère durable. En d'autres termes, l'éducation populaire, confrontée au peu d'urgence apparente de ses missions (par comparaison

avec d'autres missions, médicales ou sociales), doit insister sur son ambition d'agir sur les dispositions politiques de ses acteurs et de ses publics ; mais ce faisant, elle place très haut (ou peut-être très à gauche) la barre quand il s'agit de justifier d'utiliser peu ou prou les salariés comme variables d'ajustement – ce qu'elle ne peut pas ne pas faire, comme l'ont montré les travaux précédemment cités. Il lui faut donc renchérir sans cesse sur les vertus de l'engagement, tout en s'exposant ainsi à être débordée par un engagement syndical d'autant plus vivace qu'il articule critique des conditions de travail et critique des actions réalisées.

En effet, la dénonciation des relations de travail dans le monde associatif vient souvent des militants-salariés de l'éducation populaire, disposés à relier cet enjeu syndical avec celui de la pertinence politique des actions mises en œuvre. C'est en particulier le cas dans *Le livre noir de l'animation socioculturelle* (Peyre, 2005). Mais les dirigeants de premier plan de l'éducation populaire ne sont pas en reste pour défendre, en même temps que leurs positions, une ligne se voulant garante de l'intérêt général : ainsi la Ligue de l'enseignement a-t-elle encouragé ses dirigeants à prendre la direction du syndicalisme patronal (UDES) et des organismes paritaires (Uniformation) dans l'économie sociale et solidaire, ainsi que du Mouvement associatif (ex-Coordination permanente des confédérations associatives) (Martin *et al.*, 2016). Un rassemblement concurrent de ce dernier, le Collectif des associations citoyennes, plus critique à l'égard des politiques publiques et se voulant porteur de la parole des associations de taille moyenne (ni petites associations locales de bénévoles, ni *majors* suffisamment puissantes pour continuer d'attirer les commandes publiques), paraît lui aussi fortement ancré dans le secteur de l'éducation populaire (Minot, 2013). Cette propension des acteurs de l'éducation populaire à parler au nom du monde associatif dans son ensemble, que ce soit sous un angle critique ou corporatiste, en fait un observatoire privilégié de la sociologie de cet univers, et plus généralement des structures économiques se voulant alternatives, soit non lucratives, soit à « lucrativité limitée ». Depuis 2010, la recherche sociologique s'élargit d'ailleurs aux mutuelles (Moulévrier, 2012), ONG (Lefèvre, 2010), bénévolat d'entreprise (Bory, 2008), coopératives, fondations, entreprises dites « sociales »... tout en demeurant critique à l'égard même de l'appellation « économie sociale et solidaire », laquelle, selon le mot de Mathieu Hély, « n'existe pas » (Hély, 2008).

L'importance des discours critiques internes à l'éducation populaire sur les relations de travail est d'autant plus forte qu'un nouveau discours et peut-être de nouvelles pratiques d'éducation populaire ont émergé depuis une

vingtaine d'années, sur fond de critique de l'institutionnalisation et de la dépolitisation de cette catégorie. Cette (ré-)émergence déplace l'attention vers l'éducation des adultes – du moins pour ce qui est des discours –, au rebours d'une évolution qui avait privilégié la jeunesse et l'enfance depuis au moins un demi-siècle.

### 3. Discours militants : vers une éducation politiquement radicale des adultes

#### 3.1. Une expression négligée puis relancée

Comme l'a montré la thèse de science politique de Frédéric Chateigner (2012), la formule « éducation populaire » a parcouru deux cycles émergence-consécration-déclin, chacun centré sur une définition différente ; et un troisième cycle est peut-être en émergence depuis la fin des années 1990. Le premier cycle tourne autour d'une éducation populaire excluant l'école primaire *stricto sensu* mais organisée autour de celle-ci avec l'appui de ses acteurs : ces « œuvres complémentaires de l'école » (laïques principalement, ou catholiques dans une logique d'imitation concurrentielle) connaissent une phase de consécration entre 1894 et la Première Guerre mondiale, suite à une longue émergence parmi les discours sur l'instruction des classes populaires au XIX<sup>e</sup>, et avant une phase de déclin dans l'entre-deux-guerres. Le second cycle concerne une éducation populaire autonomisée à l'égard de l'École et de ses agents : la consécration de l'éducation populaire résolument extrascolaire passe par celle de l'animation dans les années 1960, après une émergence reliant le Front populaire, Vichy et la Libération, et avant un déclin entre les années 1970 et le début des années 1990.

Ces décennies ne voient donc guère de références publiques à l'« éducation populaire », mis à part quelques travaux collectifs émanant des grandes fédérations associatives et dont l'audience ne semble guère en dépasser le périmètre<sup>21</sup>. La dernière de cette liste de publications à tonalité essentiellement défensive s'intitule significativement *Éducation populaire : nostalgie ou réalité ?* (FONJEP-CNAJEP, 1992). C'est dans la seconde moitié des années 1990 qu'apparaissent de nouveaux usages, touchant une audience significative et n'émanant pas principalement des associations habituelles. Il faut d'abord signaler deux entreprises pionnières dans cette relance de l'« éducation populaire » : l'« offre publique de réflexion » sur l'éducation populaire lancée par la ministre de la Jeunesse et des Sports Marie-Georges Buffet

---

21 On trouvera la liste dans Chateigner (2012, pp. 275-281).

(1998-2001) et l'appellation « mouvement d'éducation populaire tourné vers l'action » que revendique ATTAC dès sa naissance (1998)<sup>22</sup>.

Ces deux relances pionnières de l'« éducation populaire » s'éloignent franchement de l'encadrement culturel de la jeunesse au profit d'une éducation politique des adultes. ATTAC, « Association pour la taxation des transactions financières et pour l'action citoyenne » (intitulé actuel, qui a un peu évolué), est lancée à la suite d'un éditorial du *Monde diplomatique*, dont les dirigeants avaient déjà cherché à approfondir des relations avec l'éducation populaire institutionnalisée : Claude Julien avait fondé les Cercles Condorcet de la Ligue de l'enseignement et présidé celle-ci ; son successeur Bernard Cassen, premier président d'ATTAC, signait dès juin 1997 un article appelant à une repolitisation de l'éducation populaire (Cassen, 1997). En s'intitulant « mouvement d'éducation populaire tournée vers l'action », ATTAC adopte une étiquette qui entretient opportunément l'ambiguïté entre son caractère de mouvement de masse et celui de cartel d'organisations hétéroclites (médias, syndicats, associations...) ; mais par là même l'association relance, dans les mots comme dans les faits, une exigence de formation militante radicale. Ce système de formation, actif mais peu structuré, est extérieur aux partis et aux syndicats dont les appareils de formation, jadis puissants et très autonomes (depuis l'entre-deux-guerres) à l'égard de l'éducation populaire, sont durablement en crise, laissant un vide qu'une nouvelle éducation populaire s'emploie à combler<sup>23</sup>. L'éducation populaire est ici une éducation des adultes, délivrée des contraintes spécifiques (juridiques, techniques et éthiques) de l'encadrement des enfants et des jeunes, et tournée vers la construction d'une alternative politique au néolibéralisme et au pouvoir des marchés financiers. Déclinée d'universités d'été en conférences et en publications, cette éducation populaire prend souvent des formes pédagogiques traditionnellement scolaires, frontales et descendantes, ajustée aux dispositions d'un recrutement lui-même très diplômé, majoritairement ancré dans le secteur public et parapublic, et doté d'un bagage politique déjà important (les anciens militants « déçus de... » sont nombreux) (Cruzet, 2004 ; Poliak, 2008 ; Wintrebert, 2007). Cet usage de l'« éducation populaire » par ATTAC recueille une importante attention médiatique, dans la presse généraliste

22 Chateigner (2015 ; également dans Lebon et Lescure, 2016) mentionne une troisième relance pionnière, le programme « éducation populaire » de la ville de Strasbourg (1995-2001), mais celui-ci a eu nettement moins d'influence.

23 Sur l'évolution des formations syndicales et politiques, voir en particulier les travaux de Nathalie Éthuin (2003 ; avec Siblot, 2011 ; avec Yon, 2010 et 2014).

(Chateigner, 2007) comme militante, et contribue à implanter cette notion dans le vocabulaire des mouvements sociaux qui se développent après les grèves de décembre 1995, en particulier grâce à la campagne contre le Traité constitutionnel européen en 2005<sup>24</sup>.

La deuxième relance pionnière de l'éducation populaire est l'offre publique de réflexion sur l'avenir de l'éducation populaire (OPR) organisée entre 1998-1999 et 2001 par le ministère de la Jeunesse et des Sports alors dirigé par la communiste Marie-George Buffet au sein du gouvernement Jospin. Cette opération a principalement consisté en quelque 500 rencontres visant à débattre d'une « hypothèse » formulée par le chercheur belge Luc Carton et à réhabiliter la catégorie déclinante d'« éducation populaire » en la redéfinissant comme « le travail de la culture dans la transformation sociale, politique et économique » et en l'ouvrant largement aux problématiques de la démocratie participative ou délibérative. Ouverte par un colloque à la Sorbonne en novembre 1998 (Ministère de la Jeunesse et des Sports, 1999), l'OPR tourne cependant court, avec deux bilans concurrents : un « rapport d'étape » dans la lignée de l'hypothèse mais qui consiste en un simple tapuscrit assemblé en urgence (Lepage, 2001) et un livre blanc officiel très nettement édulcoré (Leterrier, 2001). Selon ses partisans, l'opération a été « trahie » par le cabinet de la ministre et victime de l'hostilité, ou au mieux du scepticisme, des grandes fédérations associatives, froissées par la prise d'initiative du ministère et par un discours qui niait, plus ou moins implicitement, et dans la lignée des critiques du contrôle social, leur prétention à faire réellement de l'éducation populaire.

### ***3.2. Un héritage dispersé***

L'Offre publique de réflexion, du côté des professionnels de l'animation en particulier et plus généralement du travail social et culturel, et ATTAC, dans l'ensemble du mouvement social, ont donc contribué au retour de fortune de l'« éducation populaire », sous la forme d'une éducation des adultes (et non plus principalement des enfants et des jeunes) et présentant un contenu politique hétérogène, mais toujours ouvertement antilibéral voire anticapitaliste – au contraire de l'éducation *au* politique, apprentissage forcément euphémisé des formes de participation collective, généralement à l'œuvre dans les discours des organisations d'éducation populaire traditionnelles. Mais l'héritage d'ATTAC et de l'OPR dans l'usage de l'étiquette « éducation populaire » est diffus et complexe, à l'image de mouvements

---

24 ATTAC connaît ensuite une crise interne en 2006 dont elle ressort très affaiblie.



sociaux peinant, entre deux dynamiques unitaires ponctuelles, à trouver un semblant d'unité et un débouché politique.

Ce sont surtout les animateurs et les continuateurs de l'OPR, pour la plupart des militants et professionnels aguerris de l'éducation populaire, qui ont enrichi l'hypothèse fondatrice de celle-ci, tentant notamment de la rendre plus opérationnelle. Le trait commun de ces travaux est leur volonté de réinscrire l'éducation populaire dans l'histoire et l'actualité du mouvement ouvrier, voire de refonder le mouvement social à partir de ce travail culturel *lato sensu*. En décalage avec l'histoire de l'éducation populaire élaborée dans les années 1970-1980 autour de Geneviève Poujol (cf. *supra*), laquelle soulignait l'isolement de l'éducation ouvrière par rapport aux courants catholique et laïque, les promoteurs de l'OPR se réclament donc de l'héritage ouvrieriste, ce qui n'est pas sans mener aux contradictions habituelles des usages militants de l'éducation. L'éducation populaire ainsi promue prend en effet une forme imprégnée de démocratie délibérative, centrée sur la participation des groupes de tous ordres (habitants d'un quartier, usagers d'un service public, travailleurs d'une entreprise...) à la définition de leur position et de leurs objectifs ; mais elle prend aussi appui sur un fond de critique antilibérale qu'il s'agit de transmettre, de façon plus volontiers didactique et descendante. Entre la promotion de formes démocratiques tous azimuts, délibératives mais assumant le conflit (comparable à l'*empowerment* et à l'organisation communautaire, cf. *infra*), d'une part, et d'autre part la promotion d'une analyse substantielle qui puise à la tradition socialiste et aux pensées critiques (Bourdieu notamment), il peut assurément y avoir tension. Celle-ci renvoie à des héritages politiques variés et anciens : libertaire ou communiste, notamment.

Parmi ces discours sur l'éducation populaire, le plus diffusé n'est pas vraiment un manifeste, mais une pièce de théâtre, ou plus exactement une « conférence gesticulée ». Franck Lepage, animateur de l'OPR en rupture avec les fédérations d'éducation populaire, s'est en effet lancé dans l'écriture et l'interprétation d'un long *one-man-show* comique, politique et didactique, où il met en scène l'histoire des politiques culturelles et son propre parcours d'intellectuel organique du secteur (Lepage, 2006). Le discours sur l'éducation populaire consiste ici surtout en une critique des politiques culturelles entendues comme des dispositifs de diffusion des œuvres légitimes et/ou des concepts de l'idéologie dominante, et notamment du « nouvel esprit du capitalisme ». Le modèle de la « conférence gesticulée », qui articule théâtre didactique et ancrage autobiographique, sera repris par d'autres militants, organisés surtout dans des coopératives qui se créent ici et là à l'imitation



du « Pavé », la structure cofondée en Bretagne par Franck Lepage, et qui inventent ou réinventent des techniques d'animation du débat public et d'expression de la conflictualité sociale.

Dans une optique proche se trouvent également des travaux moins diffusés mais plus systématiques. Alexia Morvan, cofondatrice du Pavé, a ainsi consacré une thèse de sciences de l'éducation à l'« éducation populaire politique »<sup>25</sup>, expression qu'elle promeut pour distinguer cette pratique des activités routinières de l'éducation populaire institutionnalisée et pour désigner « la question centrale de l'émancipation en regard d'une critique de la démocratie électorale et du capitalisme au début du XXI<sup>e</sup> siècle ». « Quelles démarches collectives d'apprentissage et de réflexion critique issues des milieux de l'éducation populaire permettent de faire conflit à l'endroit des formes de domination contemporaines et d'œuvrer à leur dépassement ? », demande A. Morvan, s'appuyant à la fois sur l'histoire de l'éloignement entre ces enjeux et l'éducation populaire et sur une recherche-action en Bretagne (Morvan, 2011, résumé ; voir aussi dans Camus et Lebon, 2015).

Christian Maurel, ancien responsable de la Fédération française des maisons de jeunes et de la culture, philosophe de formation et auteur d'une thèse de sociologie sur les MJC, consacre quant à lui deux ouvrages à l'éducation populaire (2000, 2010), dans lesquels il la définit de manière particulièrement large mais non consensuelle, comme une « praxis de la transformation sociale et politique » recouvrant des enjeux à la fois sociaux, économiques, juridiques, anthropologiques... Cette praxis extrêmement englobante peut bien sûr se décliner en différents domaines : production et partage de savoirs, acte artistique<sup>26</sup>, engagement social et associatif...

Une autre approche est celle d'Yves Guerre (2014), ancien collaborateur du fondateur du Théâtre de l'Opprimé Augusto Boal et lui-même créateur d'une compagnie de théâtre-forum. Philosophe de formation lui aussi, Guerre reprend à son compte la voie ouverte par l'OPR en y greffant en particulier

---

25 La thèse a été soutenue au département de sciences de l'éducation de Paris 8, comme d'autres travaux de chercheurs-militants sur l'éducation populaire (ici cités dans leur version publiée : Bourrieau, 2001 ; Defraigne Tardieu, 2012). Un numéro de la revue *Pratiques de formations/analyses* est aussi consacré à l'éducation populaire (Verrier, 2005).

26 Voir dans ce domaine Cassandre/Horschamp et Lepage, 2012. La revue *Cassandre*, devenue *L'Insatiable*, incarne un pôle critique au sein des usages sociaux et politiques de l'art. Toujours en matière artistique, mais décrivant un dispositif nettement légitimiste (au sens où celui-ci vise à produire un public actif mais toujours respectueux de l'autonomie absolue du créateur artistique), le sociologue Jean-Louis Fabiani analyse les débats des CEMEA au festival d'Avignon (2008).

la référence au *Maître ignorant* de Jacques Rancière (1987). L'éducation populaire suppose ici la reconnaissance, ouvertement populiste (au sens de la sociologie de la culture), de « l'égalité des intelligences », que les dispositifs formels n'ont pour fonction que de laisser s'exprimer et produire des effets émancipateurs, à l'écart de tout légitimisme esthétique, savant ou militant.

Il faudrait évoquer encore d'autres livres consacrés à l'éducation populaire : celui, très précoce, de Jean Bourrieau (2001) ; celui influencé par le christianisme social de Gérard Bonnefon (2006) ; les deux ouvrages intitulés *Pour l'éducation populaire* de Michel Héluwaert (2004) et de Hugues Lenoir (2012)... Cette prolifération d'essais, pour la plupart publiés chez L'Harmattan, est un fait en soi : là où les discours sur l'éducation populaire émanaient naguère d'organisations, la notion est désormais ouverte aux appropriations individuelles de militants-professionnels expérimentés mais en peine d'affiliation institutionnelle forte.

L'héritage de l'OPR et d'ATTAC est d'autant plus complexe que les grandes fédérations associatives, bon gré mal gré, y ont greffé leur propre réflexion sur l'éducation populaire, forcément stimulée par ces appropriations inattendues. La Ligue de l'enseignement, adopte ainsi pour devise « un avenir par l'éducation populaire » dès 2002 et consacre un rapport de congrès à cette notion (Sadoul, 2013) ; les Francas font travailler leur conseil scientifique sur cette notion (Restoin, Conseil scientifique des Francas, 2008) ; une coordination de fédérations, « Paroles partagées » (MJC, Centres sociaux, Foyers ruraux, Peuple et culture, Collectif Inter-associatif pour la Réalisation d'Activités Scientifiques Techniques Internationales), se présente comme « un projet fédérateur pour l'éducation populaire », etc. Ces prises de position sont inévitablement plus portées au consensus que celles des petites structures, du fait de l'ampleur de ces organisations et de leur statut d'opérateur des politiques publiques : la recherche d'une définition œcuménique de l'éducation populaire est le prix à payer pour un impact quantitatif beaucoup plus important. À l'extrême, la promotion de l'éducation populaire peut apparaître comme une pure opération de communication, la mise en avant d'une étiquette qu'on refuse désormais de définir : c'est le cas de l'opération « I love éduc' pop' » (Cerqueus et Garnier-Lavalley, 2010). Outre les associations traditionnelles, l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) s'est lui aussi réapproprié, sous l'impulsion de Jean-Claude Richez, la référence à l'éducation populaire qu'il avait plutôt négligée depuis la fin des années 1980 : sa revue *Agora débats/juinesses*, fondée en 1995, a attendu 2007 avant de consacrer un dossier à l'éducation populaire (Richez, 2007) ; un autre paraît en 2011 (Lima et Rouxel).

Notons du reste que la tension entre organisations historiques, attachées à une définition large voire attrape-tout de l'éducation populaire, et petites structures défendant une vision plus exclusive, se retrouve dans un sous-espace un peu marginal mais particulièrement intéressant pour l'éducation des adultes, celui des universités populaires (Poulouin, 2012). Bien après les UP du tournant XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup>, celles-ci connaissent un regain de fortune en deux temps : à partir des années 1980 pour celles affiliées à l'Association des universités populaires de France (AUPF), et dans les années 2000 pour celles inspirées par l'Université populaire de Caen fondée par Michel Onfray. L'AUPF tient un discours œcuménique et d'ailleurs peu attaché au terme même d'« université populaire ». Les UP qui y adhèrent offrent en général des cours payants, assurés par des personnels souvent rémunérés, dans des domaines culturellement peu légitimes et orientés vers la pratique (langues étrangères, logiciels, cuisine ou savoir-faire divers...). Les secondes proposent le plus souvent des séries de cours ou de conférences-débats gratuits et assurés par des intervenants titrés (universitaires notamment) et généralement bénévoles. La politisation des UP du second type est plus visible, car centrée sur la substance des enseignements, peu ou prou porteurs d'une critique sociale, et sur le principe de la gratuité ; la politisation de l'AUPF tient au contraire à la mise à plat des savoirs et des acteurs (tout peut s'enseigner, chacun peut enseigner), à la manière des réseaux d'échange réciproque de savoirs<sup>27</sup>. Sans qu'aucune de ces UP ne touche significativement un public populaire<sup>28</sup>, il est en outre probable que ce sont les UP les moins légitimistes culturellement et politiquement qui touchent le public le plus divers, en termes de capital culturel.

#### 4. Des modèles internationaux à la comparaison internationale ?

On s'est jusqu'ici intéressé seulement à la France. Il est vrai que les pratiques et les discours militants demeurent largement centrés sur ce cadre, et pour beaucoup de raisons : spécificités de l'histoire politique, éducative et religieuse, et plus prosaïquement manque de moyens pour investir un cadre international, même si les mouvements d'éducation populaire les plus importants se sont dotés de services consacrés à leur action internationale. Faute d'internationalisation poussée dans les pratiques et les discours d'acteurs, les recherches à ce sujet sont peu enclines, elles aussi, à intégrer la dimension internationale. Quant au comparatisme, complexe dans tous les

---

27 Voir les nombreux travaux de Claire et Marc Héber-Suffrin (par exemple 1992).

28 Les seules à parvenir seraient celles d'ATD Quart Monde (Defraigne Tardieu, 2012).

cas, il est rendu plus délicat encore par la spécificité du vocabulaire. Pour s'en tenir à l'approche nominaliste : comment mener la comparaison entre les usages d'« éducation populaire » dans les différents espaces francophones et sa traduction en d'autres langues (*popular education, Volkserziehung, educación popular...*) ? Faudrait-il d'ailleurs partir de ces calques ou bien d'autres expressions pour arriver à étudier des pratiques comparables ?

Pour esquisser modestement une internationalisation de la recherche, mieux vaut donc commencer par évoquer l'usage que font les écrits français des modèles étrangers (Laot, 2010) : c'est ce à quoi nous nous emploierons pour finir. La thèse d'un « retard français » en matière d'équipements éducatifs extrascolaires, en particulier destinés aux adultes, est ancienne ; elle paraît hériter elle-même des discours sur un retard en matière scolaire (notamment après la défaite de 1870). Après la grande vague d'équipement des années 1960, ce reproche passe du quantitatif au qualitatif : les modèles étrangers sont invoqués pour déplorer le déficit de l'éducation populaire française en matière de démocratie et de participation des publics. L'éducation populaire dominante souffrirait ainsi des mêmes travers que ceux imputés régulièrement à la culture politique nationale dans son ensemble : centralisme, paternalisme, faible autonomie des institutions de la société civile<sup>29</sup>.

Avec l'Offre publique de réflexion du ministère de la Jeunesse et des Sports, le chercheur belge Luc Carton entreprend ouvertement d'exporter vers la France l'esprit du décret royal du 8 avril 1976 qui fixe en communauté francophone les « conditions de reconnaissance et d'octroi de subventions aux organisations d'éducation permanente des adultes en général et aux organisations de promotion socioculturelle des travailleurs ». À côté de dispositions techniques, l'arrêté conditionne en effet cet agrément et les subventions qui en découlent, au fait d'aider des adultes à « a) Une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société ; b) Des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation ; c) Des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique ». Autre originalité de ce décret : il permet à une organisation d'éducation permanente d'accéder à des subventions supplémentaires au titre de la « promotion socioculturelle des travailleurs », à condition de « s'adresser et s'adapter par priorité au public du milieu populaire en réalisant son action au départ de l'analyse avec ses membres de leurs conditions de vie et des facteurs déterminant plus particulièrement leur situation ». Le

29 Notons la précision du travail sur les références étrangères dans la thèse d'Alexia Morvan (2011, pp. 172-193).

caractère populaire du public visé est même officiellement défini par le fait d'atteindre au moins 80 % de travailleurs salariés, appointés ou agents des services publics, et dépourvus de diplôme universitaire. Plus que la réalité que recouvre ce décret (réactivé par un processus de nouvel agrément lancé en 2003), ce qui nous intéresse ici est surtout l'interprétation et l'usage qu'en font Luc Carton et ses compagnons de route en vue d'une repolitisation des discours sur l'éducation populaire en France. Du reste, cet exemple wallon n'a guère d'écho au-delà des débuts de l'OPR. Deux autres modèles étrangers, beaucoup plus souvent invoqués, servent à la même promotion d'une éducation populaire centrée sur la prise de conscience et l'auto-organisation des groupes dominés : l'Amérique latine et les États-Unis<sup>30</sup>.

Bon nombre de travaux ont été réalisés en français sur l'éducation populaire latino-américaine, sous la forme de synthèse (Garcia Oramas *et al.*, 2010) ou d'études de cas (comme Preiswerk, 1994 ; Trindade-Chadeau, 2006 ; Bermudez, 2010 ; Tarragoni, 2013 ; Sabin, 2014...). Les références à l'Amérique latine dans les discours sur l'éducation populaire sont nombreuses, comme dans les discours liés au mouvement social en général. Dans les textes se revendiquant d'une éducation populaire politique apparaissent ainsi régulièrement les grandes figures de la gauche politique latino-américaine, la démocratie participative de Porto Alegre et le premier Forum social mondial (2001), mais aussi et surtout la « pédagogie des opprimés » de Paulo Freire. Celui-ci, penseur de la « conscientisation », est beaucoup plus cité que tout autre théoricien sud-américain, ce qui suggère combien les discours contemporains puisent sans doute plus à un fond commun de radicalisme politique et pédagogique traduit et consacré en France dans les années 1970 (voir Mathieu, 2002) qu'ils n'importent de références nouvelles. La *Pédagogie des opprimés* est d'ailleurs rééditée en 2001.

La même remarque vaut pour Saul Alinsky, qui demeure la référence incontournable, voire unique, dès lors qu'il est question d'organisation communautaire et d'*empowerment*. Son ouvrage *Rules for radicals* (1971), après une première traduction en 1976 sous le titre *Manuel de l'animateur social*, a fait l'objet d'une nouvelle édition en 2012 ; il est largement cité par le courant issu de l'OPR. Par ailleurs, la notion centrale, bien qu'ambiguë et contestée,

---

30 Il faut ajouter, de façon plus marginale, les références aux universités populaires allemandes, suisses ou scandinaves par l'Association des universités populaires de France. Dans les *Volkshochschulen*, l'AUPF envie une offre éducative fortement institutionnalisée, indépendante de l'encadrement de la jeunesse et associant les ambitions civiques et culturelles aux objectifs de formation professionnelle – comme jadis le modèle de l'éducation permanente. (Voir notamment Jeannerat et Rambaud, 1999.)

d'*empowerment* a été promue et interrogée par Marie-Hélène Bacqué, coauteur d'une étude de la généalogie de ce concept (avec Carole Biewiner, 2013) et d'un rapport inspiré par celui-ci auprès du ministère de la Ville (avec Mohamed Mechmache, 2013). Un dossier de *la Vie des idées* (Avenel-Duvous 2013), notamment les articles de Marie-Hélène Bacqué, Thomas Kirszbaum et Julien Talpin, permettent de faire le point sur la pertinence de l'usage français des catégories d'*empowerment* et de *community organizing*, de plus en plus souvent couplées à celle d'éducation populaire, fût-ce en passant par des traductions forcément approximatives, comme le « pouvoir d'agir ».

Enfin, et comme souvent, le Québec joue le rôle de zone de transfert entre la France et l'Amérique du Nord, et ce d'autant mieux que la réflexion sur le travail social, via les départements universitaires qui s'y consacrent, associe fortement approches théoriques et pratiques, là où elles tendent à être assez disjointes en France. Au-delà de ce rôle d'import/export, plusieurs synthèses (Baillargeau, 2011 ; Roy, 2005) et rapports (Bourret *et al.*, 2006 ; Bélanger *et al.*, 2014) permettent de mesurer l'intérêt d'une comparaison systématique (et habituelle en bien des domaines) entre France et Québec et montrent combien, au-delà d'un passé très différent, les problématiques contemporaines se rejoignent : risque d'une méconnaissance de l'impact éducatif (civique, politique...) au profit de la seule prestation de services, difficultés de financements à la fois quantitatives et qualitatives (le *New Public Management* réduisant moins les ressources publiques que l'autonomie associée à leur usage), crainte de suppléer aux carences de l'État plutôt que de mener un programme autonome d'émancipation... Ces parallèles appellent à une évolution des recherches sur l'éducation populaire vers des programmes de comparaison internationale qui pourront déjà profiter des travaux des colloques du Réseau international de l'animation (Réseau international de l'animation, 2003-2013).

## Conclusion : vers l'analyse des pratiques

Nous avons montré sous quatre angles successifs la richesse des publications récentes sur l'éducation populaire : les recherches historiques, la sociologie du monde associatif où s'exerce l'essentiel de l'éducation populaire, l'analyse politique des discours militants et enfin, plus brièvement, la circulation internationale des modèles. Un trait, en acte ou en germe, paraît commun à ces différents espaces de recherche et de discours : la nécessité, scientifique et/ou politique, de dépasser les proclamations pour s'intéresser aux pratiques. La recherche historique récente s'est construite en rupture avec un mythe unanimiste et technocratique, construit par une histoire



organique et hagiographique, et elle s'oriente aujourd'hui vers le cœur des pratiques (formation des acteurs, dispositifs auprès des publics), plutôt que vers les professions de foi et les équilibres institutionnels. La sociologie du travail associatif, qui concerne tout particulièrement l'éducation populaire, a pris le contre-pied, ou à tout le moins s'est posée en complément d'une sociologie de l'engagement, en brouillant les couples de catégories indigènes (bénévole/professionnel, État/associations) au profit d'une étude fine des pratiques, jusqu'à dissoudre l'association comme objet de recherche dans le domaine plus vaste de l'alter-capitalisme. La plupart des discours militants contemporains invoquant l'éducation populaire entendent rompre avec l'idée qu'il suffit de se réclamer de cette notion pour en relever de fait : seules les pratiques justifieraient cette appellation, et en particulier les pratiques d'éducation ouvertement politique d'un public adulte. Quant à la question de l'internationalisation de la recherche, que nous avons seulement pu poser à travers celle de l'importation en France des modèles étrangers, elle gagnerait à suivre le chemin de l'étude des pratiques : elle ne pourra sans doute s'effectuer que sur la base de comparaisons « par le bas » qui permettront sinon de court-circuiter, du moins de remettre à leur place, les différences écrasantes d'histoires et de contextes nationaux<sup>31</sup>.

## Références bibliographiques

- Alinsky, S. (2012). *Être radical. Manuel pragmatique pour radicaux réalistes*. Bruxelles : Aden (éd. orig. 1971)
- Avenel, C., Duvoux, N. (dir.). (2013). « Le pouvoir aux habitants ? ». *La vie des idées*. <<http://www.laviedesidees.fr/Le-pouvoir-aux-habitants.html>>
- Bacqué, M.-H., Biewener, C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. Paris : La Découverte.
- Bacqué, M.-H., Mechmache, M. (2013). *Pour une réforme radicale de la politique de la ville : ça ne se fera plus sans nous. Citoyenneté et pouvoir d'agir dans les quartiers populaires*.

---

31 C'est au moment d'apporter les dernières corrections à cette note que nous prenons connaissance des épreuves des actes, longtemps attendus, du colloque « L'éducation populaire au tournant du vingt et unième siècle », qui a eu lieu à Créteil en novembre 2011 (Lebon et de Lescure, 2016). Nous ne pouvons donc rendre suffisamment compte de cet ouvrage important, qui constitue un tour d'horizon des approches de l'éducation populaire contemporaine – principalement dues à des jeunes chercheurs, à l'image d'une institutionnalisation très incertaine de ce domaine de recherche. Nous renvoyons donc à cet ouvrage, dont l'introduction souligne les mêmes tensions centrales que la présente note : entre nominalisme et réalisme, institutionnalisation et nouvelles promesses émancipatrices, travail et engagement.

- Rapport au ministre délégué chargé de la Ville. <[http://www.logement.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport-participation-habitants\\_ok.pdf](http://www.logement.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport-participation-habitants_ok.pdf)>
- Baillargeau, É. (2011). « Éducation populaire et intervention sociale au Québec ». *Agora débats/jeunesses*, n° 58, pp. 73-88. (Reprise d'« Intention formative, éducation populaire et intervention sociale au Québec », *Savoirs*, n° 18, 2008, pp. 9-35.)
- Barthélemy, M. (2000). *Associations : un nouvel âge de la participation ?* Paris : Presses de Science Po.
- Bélanger, P., Bélanger, A., Labrie-Klis, D. (2014). *La pertinence des centres d'éducation populaire de Montréal : rapport de recherche*. Montréal : UQAM.
- Bermudez, C. (2010). *Éducation populaire en Colombie : entre résistance et refondation*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation : Bordeaux, Université Bordeaux 2.
- Bernardeau Moreau, D. (2004). *Sociologie des fédérations sportives : la professionnalisation des dirigeants bénévoles*. Paris : L'Harmattan.
- Besse, L., Gardet, M., Richez, J.-C. (2012). « Françoise Tétard ou l'histoire comme pratique ». *Agora débats/jeunesses*, n° 60, pp. 21-33.
- Besse, L. (2008). *Les MJC, 1959-1981 : de l'été des blousons noirs à l'été des Minguettes*. Rennes : PUR.
- Besse, L. (2010). « Éducation populaire ». In C. Delporte, J.-Y. Mollier, J.-F. Sirinellei, C. Blandin (dir.), *Dictionnaire d'histoire culturelle de la France contemporaine*. Paris : PUF.
- Besse, L. (2014). *Construire l'éducation populaire : naissance d'une politique de jeunesse (1958-1970)*. Paris : La Documentation française/FONJEP.
- Besse, L. (2016). « Cette éducation dite "populaire" : éduquer aux images dans l'éducation populaire des années 1960 ». Communication aux Journées d'études « Cinéma et Éducation : autour des films fixes et du cinéma éducateur », LARHRA, Lyon, 29 janvier 2016.
- Bonnefon, G. (2006). *Penser l'éducation populaire : humanisme et démocratie*. Lyon : Chronique sociale.
- Bory, A. (2008). « Perdre son âme ou la racheter ? Enjeux professionnels et organisationnels autour du bénévolat d'entreprise ». *Les Mondes du travail*, n° 5, pp. 39-52.
- Boucher-Petrovic, N. (2008a). *La référence à la société de l'information dans les milieux de l'éducation populaire français : Levier de la réactualisation d'un projet centenaire ?* Thèse de sciences de l'information et de la communication : Paris, Université Paris 13.
- Boucher-Petrovic, N. (2008b). « La société de l'information appropriée par l'éducation populaire : une tradition en question ». *TIC&Société*, vol. 2, n° 2.
- Boulogne, A. (2016). *Des livres pour éduquer les citoyens : Jean Macé et les bibliothèques populaires (1860-1881)*. Paris : L'Harmattan.



- Bourret, G., Ouellet, C. (collab.). (2006). *Six centres d'éducation populaire de Montréal : un bien commun : Rapport de recherche*. Montréal : UQAM.
- Bourrieau, J. (2001). *L'éducation populaire réinterrogée*. Paris : L'Harmattan.
- Branche professionnelle de l'animation. (2008). *Petite histoire de la branche de l'animation : les partenaires sociaux racontent*. Paris : Branche professionnelle de l'animation.
- Burgos, A. (2002). *Les cours d'adultes de Pierre Sacreste : instituteur de la III<sup>e</sup> République (hiver 1898-1899)*. Paris : Les Éditions de Paris-Max Chaleil.
- Cacères, B. (1964). *Histoire de l'éducation populaire*. Paris : Seuil.
- Caillé, A. (1998). « Don et association ». *La Revue du MAUSS*, n° 11, pp. 75-83.
- Camus, J., Lebon, F. (dir.). (2015). *Regards sociologiques sur l'animation*. Paris : La Documentation française/FONJEP.
- Cassandre/Horschamp, Lepage, F. (dir.). (2012). *Éducation populaire : une utopie d'avenir*. Paris : Cassandre/Hors-champ/Les liens qui libèrent.
- Cassen, B. (1997). « La nécessaire refondation de l'éducation populaire ». *Le Monde diplomatique*, n° 519, p. 4.
- Cerqueus, D., Garnier-Lavalley, M. (dir.). (2010). *10 raisons d'aimer (ou pas) l'éducation populaire*. Ivry-sur-Seine : L'Atelier.
- Chateigner, F. (2007). « L'«éducation populaire», combien de citations ? ». *Agora Débats/Jeunes*, n° 44, pp. 62-72.
- Chateigner, F. (2012). « *Éducation populaire* » : les deux ou trois vies d'une formule. Thèse de doctorat de science politique : Strasbourg, Université de Strasbourg.
- Chateigner, F. (2015). « Une troisième vie de l'éducation populaire ? Les relances des années 1990-2000 » [en ligne]. <<http://chmcc.hypotheses.org/1238>>.
- Chauvière, M. (2009). « Éducation populaire et mouvements familiaux ouvriers chrétiens ». *Vie sociale*, n° 4, pp. 55-67.
- Cholvy, G. (1999). *Histoire des organisations et mouvements chrétiens de jeunesse en France XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Cerf.
- Christen, C., Besse, L. (dir) (2017). *L'éducation populaire 1815-1945. Perspectives françaises et européennes*. Villeneuve-d'Ascq : PU du Septentrion.
- Christen, C. (2013). « L'éducation populaire sous la Restauration et la monarchie de Juillet ». *La Révolution française. Cahiers de l'Institut d'histoire de la Révolution française*, n° 4. <<http://lrf.revues.org/905>>
- Comte, B. (1991). *Une utopie combattante : l'École des cadres d'Uriage, 1940-1942*. Paris : Fayard.
- Corbin, A. (2011). *Les conférences de Morterolles, hiver 1895-1896 : à l'écoute d'un monde disparu*. Paris : Flammarion.

- Cruzel, É. (2004) « “Passer à l’Attac”. Éléments pour l’analyse d’un engagement altermondialiste ». *Politix*, n° 64, pp. 135-163.
- Defraigne Tardieu, G. (2012). *L’Université populaire Quart Monde. La construction du savoir émancipatoire*. Nanterre : Presses universitaires de Paris Ouest.
- Dessertine, D. et al. (dir.). (2004). *Les centres sociaux, 1880-1980 : une résolution locale de la question sociale ?* Villeneuve-d’Ascq : PU du Septentrion.
- Downs, L.L. (2009). *Histoire des colonies de vacances*. Paris : Perrin.
- Ducomte, J.-M., Martin, J.-P., Roman, J. (2013). *Anthologie de l’éducation populaire*. Toulouse : Privat.
- Dussuet, A., Flahault, E. (2010). « Entre professionnalisation et salarisation, quelle reconnaissance du travail dans le monde associatif ? ». *Formation emploi*, n° 111, pp. 35-50.
- Éthuin, N. (2003). « De l’idéologisation de l’engagement communiste. Fragments d’une enquête sur les écoles du PCF (1970-1990) ». *Politix*, vol. 16, n° 63, pp. 145-168.
- Éthuin, N., Siblot, Y. (2011). « Du cursus d’éducation syndicale aux parcours de formation des militants de la CGT (années 1950-2000) ». *Le Mouvement social*, n° 235, pp. 53-69.
- Éthuin, N., Yon, K. (2010). « Entre travail, citoyenneté et militantisme : un panorama des travaux sur les relations polyphoniques entre syndicalisme et formation ». *Savoirs*, n° 24, pp. 9-57.
- Éthuin, N., Yon, K. (dir.) (2014). *La fabrique du sens syndical : la formation des représentants des salariés en France, 1945-2010*. Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant.
- Fabiani, J.-L. (2008). *L’éducation populaire et le théâtre : le public d’Avignon en action*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Fabre, R. (1994). « Les mouvements de jeunesse dans la France de l’entre-deux-guerres ». *Le Mouvement Social*, n° 168, pp. 9-30.
- Fayet-Scribe, Sylvie. (1990). *La résidence sociale de Levallois-Perret (1896-1936) : la naissance des centres sociaux en France*. Toulouse : Érès.
- Ferrand-Bechmann, D. (2004). *Les bénévoles et leurs associations : autres réalités, autre sociologie ?* Paris : L’Harmattan.
- Ferrand-Bechmann, D. (2011). « Le bénévolat, entre travail et engagement. Les relations entre salariés et bénévoles ». *VST - Vie sociale et traitements*, n° 109, pp. 22-29.
- Ferraton, C. (2004). « L’idée d’association chez Alexis de Tocqueville ». *Cahiers d’économie Politique/Papers in Political Economy*, n° 46, pp. 45-65.
- Fonds de coopération de la jeunesse et de l’éducation populaire (Fonjep), Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d’éducation populaire (CNAJEP). (1992). *Éducation populaire, nostalgie ou réalité ?*

- Colloque FONJEP-CNAJEP, 5 et 6 décembre 1990, Maison de la chimie, Paris. Marly-le-Roi : INJEP.
- Freire, P. (2001). *Pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : La Découverte (1<sup>re</sup> éd. 1974).
- Furet, F., Ozouf, J. (dir.). (1977). *Lire et écrire : l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Paris : Éditions de Minuit.
- García Oramas, M.J., Vallejo, S.R., Pimentel, S.R. (2010). « L'éducation populaire en Amérique latine ». *Agora débats/jeunesses*, n° 55, pp. 23-34.
- Gauthier, G. (1994). *Un village, deux écoles : mémoires d'un paléolaïque*. Condé-sur-Noireau : Arléa-Corlet.
- Gimello-Mesplomb, F., Laborderie, P., Soullés-Debats, L. (dir.). (2016). *La ligue de l'enseignement et le cinéma : une histoire de l'éducation à l'image*. Paris : AFRHC.
- Granger, C. (2012). « La « petite lanterne du progrès ». *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 116, pp. 69-80.
- Guerre, Y. (2014). *Vers l'âge d'or de l'éducation populaire : le peuple éducateur*. Paris : L'Harmattan.
- Gutierrez, L., Besse, L., Prost, A. (dir.). (2012). *Réformer l'école : l'apport de l'éducation nouvelle, 1930-1970*. Grenoble : PUG.
- Havard Duclos, B., Nicourd, S. (2005). *Pourquoi s'engager ? Bénévoles et militants dans les associations de solidarité*. Paris : Payot.
- Héber-Suffrin, Claire, Héber-Suffrin, Marc (1992). *Échanger les savoirs*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Héluwaert, M. (2004). *Pour l'éducation populaire*. Paris : L'Harmattan.
- Hély, M. (2008). « L'économie sociale et solidaire n'existe pas ». *La Vie des idées*. <<http://www.laviedesidees.fr/L-economie-sociale-et-solidaire-n.html>>
- Hély, M. (2009). *Les métamorphoses du monde associatif*. Paris : Presses universitaires de France.
- Héran, F. (1988). « Un monde sélectif : les associations ». *Économie et statistique*, n° 208, pp. 17-31.
- Jacquet-Francillon, F. (2010). « L'histoire de l'éducation et de l'enseignement dans et hors les sciences de l'éducation ». In A. Vergnioux (dir.), *40 ans de sciences de l'éducation*. Caen : PU Caen, pp. 129-140.
- Jeannerat, M., Rambaud, D. (1999). *Apprendre avec plaisir : refonder des relations sociales. L'éducation des adultes en défis*. Lyon : Chronique sociale.
- Ion, J. (1997). *La fin des militants ?* Paris : L'Atelier.
- Laboratoire d'économie sociale, Archambault, É., Boumendil, J. (1997). *Enquête sur les dons et le bénévolat en France : synthèse*. Paris : Fondation de France.
- Laborderie, P. (2015). *Le cinéma éducateur laïque*. Paris : L'Harmattan.

- Laot, F. (2002). « Éducation permanente : trois éclairages sur l'histoire d'une idée ». *Actualité de la formation permanente*, n° 180, pp. 117-122.
- Laot, F. (2010). « Le recours aux expériences étrangères dans le développement de l'éducation des adultes en France au XIX<sup>e</sup> siècle ». *Éducation permanente*, n° 185, pp. 161-175.
- Laville, J.-L. (2010a). *Politique de l'association*. Paris : Seuil.
- Laville, J.-L. (2010b). « Histoire et actualité de l'associationnisme : l'apport de Marcel Mauss ». *Revue du MAUSS*, n° 36, pp. 295-307.
- Laville, J.-L. (dir.) (2013). *L'économie solidaire : une perspective internationale*. Paris : Pluriel.
- Laville, J.-L., Sainsaulieu, R. (1997). *Sociologie de l'association*. Paris : Fayard.
- Lebon, F. (2009). *Les animateurs socioculturels*. Paris : La Découverte.
- Lebon, F., De Lescure, E. (dir.) (2016). *L'Éducation populaire au tournant du vingt et unième siècle*. Vulaines-sur-Seine : Éditions du Croquant.
- Lebon, F., Moulinier, P., Richez, J.-C., Tétard, F. (dir.) (2008). *Un engagement à l'épreuve de la théorie : itinéraires et travaux de Geneviève Poujol*. Paris : L'Harmattan.
- Lefèvre, S. (2010). « Vendre une cause : à quel prix ? La mise en œuvre controversée du *streetfundraising* par Greenpeace France ». In C. Gendron, J.-G. Vaillancourt, R. Audet (dir.), *Développement durable et responsabilité sociale : de la mobilisation à l'institutionnalisation*. Montréal : Presses de Polytechnique, pp. 65-82.
- Lenoir, H. (2012). *Pour l'éducation populaire*. Paris : Éditions du Monde libertaire.
- Lepage, F. (1996). *Les stages de réalisation : 1945-1995*. Marly-le-Roi : INJEP.
- Lepage, F. (2001). *Le travail de la culture dans la transformation sociale. Une offre publique de réflexion du ministère de la Jeunesse et des Sports sur l'avenir de l'éducation populaire*. Paris : Ministère de la Jeunesse et des Sports.
- Lepage, F. (2006). *Inculture(s) 1 : « L'éducation populaire, Monsieur, ils n'en ont pas voulu ! »*. <<http://www.scoplepave.org/l-education-populaire-monsieur-ils-n-en-ont-pas>>.
- Leterrier, J.-M. (2001). *Citoyens, chiche ! Le livre blanc de l'éducation populaire*. Paris : Éditions de l'Atelier.
- Lévy, M.-F. (1999). « La création des télé-clubs. L'expérience de l'Aisne ». In *La télévision dans la République : les années 50*. Bruxelles : Éditions Complexe, pp. 107-132.
- Lima, L., Rouxel, S. (dir.) (2011). « Éducation populaire et intervention sociale ». *Agora débats/jeunesse*, n° 58.
- Lobry, J., Alunni, D. (2008). *Culture ouvrière, éducation permanente et formation professionnelle ou L'histoire méconnue du Centre de culture ouvrière*. Paris : L'Harmattan.
- Marchal, E. (1992). « L'entreprise associative entre calcul économique et désintéressement ». *Revue française de sociologie*, vol. 33, n° 3, pp. 365-390.

- Martin, J.-P., Chateigner, F. (collab.), Roman, J. (collab.). (2016). *La Ligue de l'enseignement. 150 ans d'une histoire politique*. Rennes : PUR.
- Martin, J.-P. (2010). « Éducation populaire ». In F. Jacquet-Francillon, R. D'Enfert, L. Loeffel (dir.), *Une histoire de l'école : anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France, XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Retz.
- Mathieu, L. (2002). « La "conscientisation" dans le militantisme des années 1970 ». In P. Hamman, J.-M. Méon, B. Verrier (dir.), *Discours savants, discours militants : mélanges des genres*. Paris : L'Harmattan, pp. 251-270.
- Maurel, C. (2000). *Éducation populaire et travail de la culture*. Paris : L'Harmattan.
- Maurel, C. (2010). *Éducation populaire et puissance d'agir : les processus culturels de l'émancipation*. Paris : L'Harmattan.
- Mercier, L. (1986). *Les universités populaires, 1899-1914 : éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*. Paris : Les Éditions ouvrières.
- Mignon, J.-M. (2007). *Une histoire de l'éducation populaire*. Paris : La Découverte.
- Ministère de la Jeunesse et des Sports (1999). *Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire : le travail de la culture dans la transformation sociale et politique*, les 5 et 6 novembre 1998 à la Sorbonne, Paris. Marly-le-Roi : INJEP.
- Minot, D. (2013). *Des associations citoyennes pour demain*. Paris : C. L. Meyer.
- Morvan, A. (2011). *Pour une éducation populaire politique : à partir d'une recherche-action en Bretagne*. Thèse de doctorat de sciences de l'éducation : Paris, Université Paris 8.
- Moulévrier, P. (2012). « Les structures sociales du marché bancaire français ». *Revue française de socio-économie*, n° 9, pp. 23-41.
- Palluau, N. (2013). *La fabrique des pédagogues : encadrer les colonies de vacances 1919-1939*. Rennes : PUR.
- Pattieu, S. (2009). *Tourisme et travail : de l'éducation populaire au secteur marchand (1945-1985)*. Paris : Presses de Science Po.
- Pennetier, C. (dir.). (2006-). *Dictionnaire biographique, mouvement ouvrier, mouvement social : de la Seconde Guerre mondiale à 1968*. Paris : Les Éditions de l'Atelier/Éditions ouvrières. <<http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/>>
- Perrineau, P. (dir.). (1994). *L'engagement politique : déclin ou mutation ?* Paris : Presses de Sciences Po.
- Perru, O. (2000). « Pour une épistémologie du concept d'association chez Émile Durkheim et chez Max Weber ». *Philosophiques*, vol. 27, n° 2, pp. 351-376.
- Peyre, M. (dir.). (2005). *Le livre noir de l'animation socioculturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Polanyi, K. (1983) *La Grande Transformation : aux origines politiques et économiques de notre temps*. Paris : Gallimard (éd. orig. 1944).

- Pôle de conservation des archives des associations de jeunesse et d'éducation populaire (PAJEP). (2016). *Archives des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire : guide des sources*. <<http://archives.valdemarne.fr/content/guide-des-sources>>
- Poliak, C. (2008). « ATTAC : aux frontières du champ politique ». In B. Geay, L. Willemez (dir.). *Pour une gauche de gauche*. Bellecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant, pp. 75-90.
- Poujol, G. (1981). *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs*. Paris : Éditions ouvrières.
- Poujol, G. (1996). *Des élites de société pour demain*. Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- Poulouin, G. (dir.). (2012). *Universités populaires, hier et aujourd'hui*. Paris : Autrement.
- Preiswerk, M. (1994). *Apprendre la libération : exemples d'éducation populaire en Bolivie*. Genève : Labor et Fides.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris : A. Colin.
- Prouteau, L. (dir.). (2004). *Les associations : entre bénévolat et logique d'entreprises*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Prouteau, L. (2002). « Le bénévolat sous le regard des économistes ». *Revue française des affaires sociales*, n° 4, pp. 117-134.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.
- Réseau international de l'animation (2003-2013). « Actualités du réseau international de l'animation ». <[http://colloque.cs.free.fr/reseau\\_international.htm](http://colloque.cs.free.fr/reseau_international.htm)>
- Restoin, A., Conseil scientifique des Français (dir.). (2008). *Éducation populaire, enjeu démocratique : défis et perspectives*. Paris : L'Harmattan.
- Richez, J.-C. (2004) « La mémoire légendaire de l'éducation populaire ». *Pour*, n° 181, pp. 106-114.
- Richez, J.-C. (dir.), De Linares, C. (collab.), Lebon, F. (collab.). (2007). « Éducation populaire : une actualité en question ». *Agora débats/jeunes*, n° 44.
- Roy, M.-N. (2005). « L'éducation populaire autonome (ÉPA) au Québec : avancées et reculs d'un mouvement populaire ». *ROVEP Action*. <[http://www.injep.fr/sites/default/files/documents/Rubrique\\_international\\_document\\_no4.pdf](http://www.injep.fr/sites/default/files/documents/Rubrique_international_document_no4.pdf)>
- Sadoul, N. (2013). « Rapport de la question de congrès. Un avenir par l'éducation populaire ». In *Compte-rendu du 95<sup>e</sup> congrès de la Ligue de l'enseignement*, du 27 au 29 juin 2013, Nantes. <<http://www.fail13.org/fede/IMG/UserFiles/Images/File/echange/echangedebat/2014/congres%20Ligue%20Nantes%202013.pdf>>
- Sabin, G. (2014). *L'Archipel des Égaux : luttes en terre argentine*. Rennes : PUR.
- Sandras, A. (2014). *Des bibliothèques populaires à la lecture publique*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB.
- Simonet, M. (2008). « Derrière le voile de la citoyenneté, les usages politiques du volontariat en France et aux États-Unis ». *Les Mondes du Travail*, n° 5, pp. 53-65.

- Simonet, M. (2010). *Le travail bénévole : engagement citoyen ou travail gratuit ?* Paris : La Dispute.
- Simonot, M. (1974). *Les animateurs socio-culturels : étude d'une aspiration à une activité sociale*. Paris : PUF.
- Tarragoni, F. (2013). « L'éducation populaire comme art du possible ? L'émancipation intellectuelle dans les missions vénézuéliennes ». *Tracés*, n° 25, pp. 147-166.
- Tchernonog, V. (2013). *Le paysage associatif français : mesures et évolutions*. 2<sup>e</sup> édition. Paris : Juris Associations/Dalloz.
- Tétard, F., Muller, G., Pachot, J. (1996). *Le FONJEP, une cogestion aux multiples visages*. Marly-le-Roi : INJEP.
- Tétard, F., Barriolade, D., Brousselle, V., Egret, J.-P. (dir.). (2010). *Cadres de jeunesse et d'éducation populaire : 1918-1971*. Paris : La Documentation française.
- Tranvouez, Y. (1999). « Un type sacerdotal, le vicaire de patro ». In G. Tolvy, Y. Tranvouez (dir.), *Sport, culture et religion : les patronages catholiques (1898-1998)*. Brest : UBO, pp. 305-322.
- Trindade-Chadeau, A. (2006). *La construction d'une « politique publique » de jeunesse au Brésil : le cadre de l'éducation non formelle des jeunes à Récife*. Thèse de doctorat en science politique : Paris, Université Paris 3.
- Troger, V. (1999). « De l'éducation populaire à la formation professionnelle, l'action de "Peuple et culture" ». *Sociétés contemporaines*, n° 35, pp. 19-42.
- Verrier, C. (dir.) (2005). « Les pratiques contemporaines de l'éducation populaire ». *Pratiques de formation/analyses*, n° 49.
- Wintrebert, R. (2007). *ATTAC, la politique autrement ? Enquête sur l'histoire et la crise d'une organisation militante*. Paris : La Découverte.